

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ДИСКУРСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Материалы
Международного круглого стола

Минск, 16–18 апреля 2015 г.

МИНСК
БГУ
2015

Под общей редакцией

О. В. ЛУЩИНСКОЙ
А. В. ПОПОВОЙ
Е. А. ТИХОМИРОВОЙ

Академический дискурс и дискурсный подход в преподавании иностранных языков [Электронный ресурс] : материалы Международного круглого стола, Минск, 16–18 апр. 2015 г. / под общ. ред. О. В. Лущинской, А. В. Поповой, Е. А. Тихомировой. – Минск : БГУ, 2015.

ISBN 978-985-566-161-1.

Исследуются вопросы дискурса и дискурс-анализа с позиций современной лингвистической науки. В центре внимания академический тип дискурса, который анализируется с точки зрения дискурс-категорий, репрезентации разных жанров и форматов. Рассматривается взаимосвязь лингвистической науки и методики преподавания иностранных языков.

УДК 81

СОДЕРЖАНИЕ

УЧАСТНИКИ МЕЖДУНАРОДНОГО КРУГЛОГО СТОЛА «АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ДИСКУРСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ».....	6
ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ	10
<i>Арпентьева М. Р.</i> Аллологический подход в изучении дискурса и проблема понимания в изучении другого языка	11
<i>Килевая Л. Т.</i> Русские дискурсивные практики в казахской аудитории.....	16
<i>Матвеева Т. В.</i> Приемы ритмического воздействия в жанре академической лекции	17
<i>Романов А. А., Малышева Е. В.</i> Несловесный дискурс учебной интеракции.....	19
<i>Ухванова И. Ф.</i> Круглый стол как реалья академического дискурса: семиозис, генезис, деятельность	20
ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ 1	
Академический дискурс как институциональный дискурс: актуализация дискурс-категорий «время», «пространство», «культура», «образ», «ресурс», «власть», «государство», «университет».....	22
<i>Каня Р.</i> Staying connected within the academic world	23
<i>Коршук Е. В.</i> Академический дискурс как дискурс культуры	25
<i>Макаров В. В.</i> Университет. Культура. Государство	26
<i>Макарова В. В.</i> Аргументация ad hominem в академическом дискурсе	27
<i>Романов А. А., Новоселова О. В.</i> Прагматический статус коммуникативного конструкта конфликта (угрозы) в разных типах дискурса	28
<i>Самсонов П.</i> Академический дискурс в государственных университетах США	29
<i>Соловьев П. Л.</i> GR-коммуникации университета: медийный дискурс	31
ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ 2	
Проблема понимания и влияния на процесс понимания в контексте учебного дискурса: актуализация дискурс-категорий «педагог/студент», «формат/жанр», «дискурсная практика/технология обучения»	33
<i>Дмитриева И. В.</i> Малоформатный текст в лекционном курсе.....	34
<i>Кузьмина Я. Г.</i> Genre Analysis Theories in Bachelor Papers	35
<i>Маркова С. Д.</i> Интенсификация процесса обучения путем формирования у студентов навыка эффективной работы с информацией и создания собственных текстов	36

<i>Скребцова Т. Г.</i> Об опыте обучения студентов-филологов основам научной речи на английском языке (жанры аннотации, тезисов и устной презентации доклада)	37
<i>Соловьева М. А.</i> Опыт использования несократовской беседы в преподавании английского языка	39
<i>Тихомирова Е. А.</i> Электронная лекция как становящийся жанр академического дискурса	41
<i>Торжок А. Г.</i> О синтаксических средствах авторского дискурса (на материале романа Пенелопы Лайвли «The House in Norham Gardens»)	43
<i>Шнейдерова С.</i> О некоторых характеристиках современного чешского научного стиля	45
<i>Яновец Л.</i> Официальная коммуникация студентов чешских вузов посредством е-мейл	46

ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ 3

Профессионально ориентированный дискурс как объект иноязычного обучения: контент и контекст обучения в их взаимодействии

<i>Барцевска Ш.</i> A corpus-assisted cognitive discourse analysis	48
<i>Гербик Л. Ф.</i> Реализация дискурсного подхода к обучению иностранному языку в проектной деятельности	50
<i>Елисеева О. Е.</i> Трехаспектная организация коммуникации «студент – преподаватель» на основе современных информационных технологий	52
<i>Круль М.</i> Академический дискурс в польской научной картине мира (обзор специальной литературы)	54
<i>Луцинская О. В.</i> Обучение студентов неязыкового вуза иноязычному профессиональному общению на основе дискурсного подхода	56
<i>Попова А. В., Маджали С., Веласкес М., Чои С.</i> Designing complex project and its performance assessment for MOOC: case-study	59
<i>Роляк И. Л.</i> К вопросу о моделировании дискурса в академическом пространстве	61
<i>Савич Е. В.</i> Дискурс-ориентированное образование: категориальное содержание академического дискурса	64
<i>Ситникова Т. В.</i> Дискурсный подход как основа для реструктуризации процесса языкового образования в современных университетах	66

СТЕНДОВЫЕ ДОКЛАДЫ

<i>Александрова Т. Л.</i> Дискурс словаря в контексте научного исследования (дискурс словаря, гипертекст, дискурс-категория, реконструкция)	70
<i>Бадиян-Секежица Н.</i> Sociolcultural dimension of the higher education transformation in Albania	72
<i>Видишева С. К.</i> Психолингвистическое исследование особенностей восприятия и оценивания компьютерных терминов	73

<i>Григорович А. В.</i> Дискурс «врач – пациент» в контексте научно-исследовательского и педагогического типов дискурса.....	75
<i>Гуренчик Е. Н.</i> Работа со словарем как с гипертекстом в контексте научного исследования: репрезентация концепта «дискурс» в специализированном и толковом словарях французского языка.....	76
<i>Жбанков М. М.</i> Признаки и компоненты научного дискурса в профессиональной коммуникации (на материале англоязычных документов клинических исследований)	77
<i>Кашкан Т. А.</i> Встреча XVII и XX вв. в литературном произведении: обогащение смысла	78
<i>Потапова Н. Л.</i> Межъязыковая и межкультурная интерференция в научных текстах по математике	80
<i>Смирнова Е. А.</i> Русскоязычная картина мира 1980-х гг. в академическом дискурсе.....	83
<i>Соколова В. И.</i> Категория «вовлеченность» в академическом типе дискурса.....	84
<i>Толстоногова И. В.</i> Характеристика практического занятия по английскому языку в контексте устного академического дискурса	86
ВЫСТУПЛЕНИЯ	89
<i>Каранетяна И.</i> Research article in English: a challenge for a non-native speaker	90
<i>Скребцова Т. Г.</i> Создание словаря по анализу дискурса: актуальность задачи	91
<i>Толстоногова И. В.</i> Диссертационное исследование в аспекте академического дискурса.....	93
<i>Чернышева Т. В.</i> Дискурс-экспертиза научных статей для журнала, рекомендованного ВАК.....	96

УЧАСТНИКИ МЕЖДУНАРОДНОГО КРУГЛОГО СТОЛА «АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ДИСКУРСНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

Александрова Татьяна Леонидовна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Арпентьева Мариям Равильевна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета имени К. Э. Циалковского, г. Калуга, Россия

Бадиян-Секежицка Наталия, аспирант кафедры английского языка филологического факультета Гданьского университета, г. Гданьск, Польша

Барщевска Шейла, магистр Университета имени Яна Кохановского, г. Кельце, Польша

Веласкес Моника, преподаватель английского языка, Университет Unitesba, г. Куеретаро, Мексика

Видишева Светлана Константиновна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Гербик Людмила Францевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой прикладной лингвистики филологического факультета Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Григорович Анжелика Владимировна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Гуренчик Екатерина Николаевна, выпускница Минского государственного лингвистического университета, г. Минск, Беларусь

Дмитриева Ирина Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой истории и грамматики английского языка Минского государственного лингвистического университета, г. Минск, Беларусь

Елисеева Ольга Евгеньевна, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры прикладной лингвистики филологического факультета Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Жбанков Максим Максимович, магистр филологических наук, аспирант Минского государственного лингвистического университета, г. Минск, Беларусь

Каня Ричард, профессор кафедры уголовного судопроизводства Университета Джексонвилл, г. Джексонвилл, США

Карапетяна Индра, доктор филологических наук, руководитель и ведущий ученый Центра прикладной лингвистики при факультете гуманитарных наук Латвийского университета, г. Рига, Латвия

Кашкан Татьяна Александровна, магистрант Минского государственного лингвистического университета, г. Минск, Беларусь

Килевая Людмила Тимофеевна, доктор филологических наук, профессор Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Коришук Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Круль Мартына, доктор гуманитарных наук, адъюнкт Университета имени Яна Кохановского, г. Кельце, Польша

Кузьмина Яна Георгиевна, кандидат филологических наук, ученый Центра прикладной лингвистики при факультете гуманитарных наук Латвийского университета, г. Рига, Латвия

Луцинская Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Маджали Самир, старший преподаватель Образовательного департамента KLE, г. Белгаум, Индия

Макаров Владимир Васильевич, доктор филологических наук, профессор Минского государственного лингвистического университета, г. Минск, Беларусь

Макарова Виктория Владимировна, кандидат гуманитарных наук, доцент Института иностранных языков Вильнюсского университета, г. Вильнюс, Литва

Малышева Екатерина Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, г. Тверь, Россия

Маркова Светлана Дмитриевна, докторант, ассистент кафедры русской филологии филологического факультета Вильнюсского университета, г. Вильнюс, Литва

Матвеева Тамара Вячеславовна, доктор филологических наук, профессор кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского федерального университета, г. Екатеринбург, Россия

Новоселова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент Тверской государственной сельскохозяйственной академии, г. Тверь, Россия

Попова Алена Викторовна, доктор гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Потапова Наталия Леонидовна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Роляк Ирина Леонидовна, адъюнкт (доцент) Университета имени Яна Кохановского, г. Кельце, Польша

Романов Алексей Аркадьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, г. Тверь, Россия

Савич Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Самсонов Павел, доцент Университета Луизианы, г. Лафайет, США

Ситникова Татьяна Валерьевна, старший преподаватель кафедры английского языка естественных факультетов Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Скребцова Татьяна Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент факультета филологии и искусств Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия

Смирнова Екатерина Александровна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Соколова Варвара Игоревна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Соловьева Мария Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры истории и грамматики английского языка Минского государственного лингвистического университета, г. Минск, Беларусь

Соловьев Павел Леонидович, кандидат филологических наук, начальник Медиацентра Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Тихомирова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка филологического факультета Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Толстоногова Ирина Викторовна, аспирант кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Торжок Альбина Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Ухванова Ирина Фроловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка и речевой коммуникации Института журналистики Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь

Чернышева Татьяна Владимировна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и речевой коммуникации факультета массовых коммуникаций, филологии и политологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия

Чои Сьерра, CEO компанией «Quant memory», г. Сеул, Южная Корея

Шнейдерова Соня, аспирант педагогического факультета Карлова университета, г. Прага, Чехия

Яновец Ладислав, профессор кафедры чешского языка педагогического факультета Карлова университета, г. Прага, Чехия

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Арпентьева Мариям Равильевна
Калужский государственный университет
имени К. Э. Циолковского
г. Калуга, Россия

АЛЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ДИСКУРСА И ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ В ИЗУЧЕНИИ ДРУГОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: аллологический подход, кросс-культурные универсалии, дискурсные практики.

Обучение иностранным языкам в вузе, академический дискурс вузовского обучения складываются несколькими путями. Эти пути рассматриваются в рамках активно развивающегося аллологического подхода, осуществляется изучение само-бытия человека – как встречи с самим собой, самоосуществления, со-бытия человека с человеком: как встречи Своего и Чужого (Другого), попытки осмысления ими себя и друг друга и ино-бытия как превращения Своего в Чужое и Чужого – в Свое.

Такого рода отношения предполагают осознание единства разного: «своего» и «чужого», «Я» и «Другого». Поэтому неудивительно, что одно из наиболее перспективных направлений социально-философских отечественных и зарубежных феноменологически-ориентированных исследований понимания представлено аллологическими или ксенологическими исследованиями: изучение взаимопонимания Своего и Другого, Собственного и Чужого. Это направление работ заставило исследователей еще раз обратить на проблему экологичности познания и понимания, субъектности понимания, существование различных критериев его адекватности особое внимание. Особенно важным и продуктивным ксенологический подход становится при обсуждении вопросов понимания и взаимопонимания в контексте проблем межкультурной адаптации, межкультурного взаимодействия и освоения культуры и ее языка (обучении), проблем межкультурной личностной и массовой коммуникации.

В этой сфере сопоставление роли и функций кросс-культурных различий и универсалий в ценностях, способах осмысления реальности и в поведенческих паттернах представителей разных культур является весьма перспективным направлением социально- и культурно-философских исследований, позволяющих разработать новые подходы к установлению взаимопонимания между представителями различных культур, формированию межкультурной компетентности.

Освоение Другого в контексте практик обучающего общения и теоретическое осмысление роли Другого как фактора его успешности связано именно с попытками осмысления общефилософских, социологических, исторических и психологических подходов к осмыслению человеческой жизни как полилога. Общий контекст осмысления проблемы связан с пониманием того, что человеческое бытие протекает в контексте со-бытия с другими людьми, при этом человеческое бытие осмысленно и подлежит осмыслению. Оно и есть осмысление (понимание). Человеческое сознание (понимание) всегда включает в себя осознание себя в контексте других людей и наоборот – осознание других людей в контексте собственных смыслов. Бытие человека имеет смысл, создаваемый в процессе со-творчества с другими людьми, понимание человеком себя и мира интенционально носит ценностный характер.

В исследованиях В. Налимова понимание представлено как процесс порождения новых смысловых «фильтров», отвечающих новым ситуациям, задаваемым новыми текстами (выступающих в ситуации в качестве субъектов и объектов понимания). Это не только и не столько познавательный, сколько онтологический процесс: понимание смыслов – это всегда овладение смыслами, осуществляемое путем творческой «распаковки» исконно заложенного в мироздании. «Понимание – это приближение понимаемого текста к самому себе путем порождения фильтра понимания, приближающего чужой текст, чужую смысловую ориентацию к своей собственной. Понимание – способность найти в чужом тексте свое или, может быть, серьезнее, – найти самого себя новым в чужом». Мир (и человек как его часть), по представлениям философов и психологов экзистенциально-гуманистической школы, есть «онтологизированный текст» – текст, обладающий собственным бытием, т. е. воплощающий собственные смыслы, раскрытие которых происходит во взаимодействии компонентов текста друг с другом и во взаимодействии одного текста с другими, воплощающими те же или иные смыслы – разными или сходными способами. Я и другой, человек и его мир – две части одного целого, находящие друг в друге свое осуществление.

Содержательным показателем особенностей понимания себя как другого выступают стратегии понимания – способы формирования смысла, репрезентации знаний о мире, о другом и о себе, лежащие в самих подходах к пониманию и его исследованию. Все множество работ, посвященных проблеме понимания, можно разделить на три группы, рассматривающие его как: а) обнаружение уже существующего, присущего ситуации смысла-значения; б) создание смысла, не заданного изначально; в) возникновение смысла в процессе диалога как «со-значения». Каждое из этих направлений представляет специфическую стратегию понимания человеком самого себя и мира, взаимодействия его ино-бытия и само-бытия, возможностей и ограничений взаимопонимания как со-бытия.

Современная культура диалогична. Поиск новых форм intersubjectного взаимодействия, попытки выхода из-под «власти монолога» (власти монологического дискурса) связаны в первую очередь с разрушением «монолога власти» (коренным преобразованием обыденных представлений о ее сущности, функциях и путях реализации). Кроме отказа от каких-либо «правил», законов и идеологии, от познания и понимания происходящего, нерелексивное и нерелексирующее себя «бытие-в мире» (власть переходит к ситуации: именно она решает, как надо поступить, что должен сделать человек в тех или иных обстоятельствах) можно выделить три типа такого рода попыток:

1. Попытки создания «привилегированных», регулируемых «метаценностями» бытия, систем. «Элитарный» дискурс означает конкретную ситуацию социального взаимодействия, определяет способы ее объяснения и необходимые воздействия, выполняя функции оценки, «осуждения» поступков как не- и соответствующих его (моральным и идеологическим) нормативам.

2. Плюрализм как «попытка охватить решительно все» во многом опирается на идеалы индивидуализма и демократии, пытаясь осмыслить происходящее в терминах и с позиции тех, с кем оно происходит, и помочь найти оптимальный (правильный) выход из той или иной проблемной ситуации.

3. Следующий тип связан во многом с попыткой осмысления человеческого бытия как «бытия-с-миром» («взаимопроникновения человека в мире и мира в человеке» – по С. Л. Рубинштейну) и осознания принципиальной невозможности существования абсолютно интегрированных и сбалансированных социальных структур и представлений о них. «Дрейфуя» между множеством различных идеологических «островов», человек стремится выделить те самые «несуществующие» правила и законы аутентичного бытия, от которых он ранее отказался, соотнести «реальное» и «идеальное», понять тот или иной социальный феномен (человека, поступок, ситуацию) как нечто, что расположено «между» ними и требующее ответа. Отвечая же, стремится быть искренним: поступать «здесь-и-теперь» так, как он хочет и может. Власть локализована «между» людьми и выполняет функции проектирования социальной реальности, обретая подлинную процессуальность и диалогичность.

Выделенные стратегии понимания обладают разными диалогическими потенциалами, провоцируя возникновение того или иного типа речи, ситуации общения и выбор той или иной «формы дискурса»: практической, вращающейся вокруг справедливости поступков («судебная речь») и правдивости самой речи («дидактическая речь»), являющейся исторически наиболее древней, теоретической, вращающейся вокруг истинности высказываний («деловая речь» и деловая ситуация общения), и эстетической, возникающей в эпоху постмодерна, вращающейся вокруг искренности

чувств, аутентичности («карнавально-вынужденная речь» в «игровой ситуации общения») и характеризующейся специфическим контекстом осмысления проблем: ориентацией на обобщенный опыт, доступный субъекту понимания в настоящий момент, ориентацией на типичное во внутреннем мире человека, соотносимое с нормативным знанием, и ориентацией на его индивидуальность и практическую объективность и т. д.

Названные стратегии обладают различными возможностями понимания другого («Чужого» опыта и культуры): во-первых, Чужое доступно как вариант общего как «Своего» и через формирование стилевой аналогии «означивается» ею, во-вторых, Чужое недоступно, его понимание осуществляется через сведение к смыслу Чужого, ведущее к его уничтожению, Чужое воспринимается как доступное лишь в опыте «непреодолимого отсутствия», в-третьих, часть исследователей полагает, что Чужое должно восприниматься как относительно доступное: его понимание возможно, если человек обладает желанием смотреть и понимать, определяется в со-бытии ответа. В со-бытии как воплощении ино-бытие и само-бытие, превращение и возвращение встречаются, в точке их пересечения возникает взаимопонимание: свое и Чужое становятся Своими. В ино-бытии и само-бытии Свое и Чужое расходятся, вступая в диалог со Своим Чужим и Чуждым Своим. Возникает величайшая иллюзия понимания самого себя или другого, преодолеваемая еще более внешне иллюзорным миготом «со-бытия со-бытия».

Таким образом, существует три основные модели изучения языка: три дискурсивные практики, в рамках которых наблюдаются весьма разные эффекты и возникают специфические ситуации общения, в разной мере способствующие продуктивному, точному, гибкому освоению чужого языка в условиях академического обучения. Академический дидактический дискурс во многом ограничивает мир обучения зазубриванием правильных с точки зрения формальной лингвистики сочетаний, академический деловой дискурс позволяет расширить пространство обучения, наполнив его конкретными ситуациями жизнедеятельности, в которых правила языка и сам язык воплощаются и изменяют субъекта, дискурс игры выходит за рамки академического, связан с усвоением языка как развитием человека и его отношения с миром, включение человека в процессы языкового творчества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М. : Искусство, 1979.
- Бубер, М.* Два образа веры / М. Бубер. М. : Республика, 1995.

Гадамер, Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Г.-Г. Гадамер. М. : Прогресс, 1988. С. 80.

Каган, М. С. О труде С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» и его месте в истории современной философии / М. С. Каган // С. Л. Рубинштейн. Очерки, воспоминания, материалы к 100-летию со дня рождения / ред. Б. Ф. Ломов. М. : РАН, 1989. С. 220–239.

Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996.

Налимов, В. В. Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. М. : Прометей ; МГПИ им. В. И. Ленина, 1989.

О разработках проблемы Чужого в современной философской мысли // От Я к Другому : сб. пер. / под ред. А. А. Михайлова. Минск : Навука, 1997. С. 34.

Ортега-и-Гассет, Х. Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет. М. : Весь мир, 1997.

Подорога, В. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию (Материалы лекционных курсов 1992–1994 гг.) / В. Подорога. М. : Admarginem, 1995. С. 30–31, 144–145.

Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. М. : АН СССР, 1957.

Солер, К. Клинические уроки перехода / К. Солер // Логос. 1992. № 3. С. 178–189.

Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас. М. : Весь мир, 2003.

McCulloch, G. Intentionality and interpretation / G. McCulloch // Current issues in philosophy of mind / ed by A. O'Hear. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. P. 253–273.

Килевая Людмила Тимофеевна
Казахский национальный педагогический университет
имени Абая
г. Алматы, Казахстан

РУССКИЕ ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В КАЗАХСКОЙ АУДИТОРИИ

Ключевые слова: дискурсивная практика, академическая среда, речевая деятельность, коммуникант, речевое поведение, вербальные средства коммуникации, невербальные средства коммуникации, менталитет, языковой менталитет.

В статье рассматриваются основные русские дискурсивные практики, традиционно сложившиеся в русской академической среде и предлагаемые на занятиях по русскому языку в группах с казахским языком обучения.

Лингводидактический материал подобного рода позволяет предупредить трансформацию речевых стереотипов, характерных для казахской культуры, в русский академический дискурс. Исследование основано на наблюдении над коммуникативным общением казахов в академической среде. Неотъемлемой его чертой становится обращение студента к преподавателю на занятиях по русскому языку, а также во внеурочное время не по имени-отчеству, что свойственно русскому речевому поведению, а в виде Светлана-апай, Валерий-агай, что является характерной чертой казахского речевого поведения. Также уделяется внимание различию между русскими и казахскими дискурсивными практиками, сформировавшимися под воздействием ментальных характеристик народов.

ПРИЕМЫ РИТМИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ЖАНРЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ

Ключевые слова: лекция, ритм прозы, прием воздействия.

Лекция – ведущий жанр учебно-научного подстиля академической речи. В задачи лектора входит не только информирование аудитории, он стремится вызвать и удерживать внимание адресата, способствовать его мыслительной активности, осуществлять речевое общение в энергичном режиме. Вопросы воздействия в этом устном жанре выдвигаются здесь на заметное место, энергия авторской интенции соответствует степени воздействия на адресата.

С учетом значимости ритма как функции любого вида деятельности можно предположить, что прозаический ритм способен служить одним из параметров речевого воздействия – при условии его отчетливой выраженности и наличия собственных приемов организации. Основной ритмической единицей прозаического текста является синтагменный ритм, соотносимый с физиологическим артикуляторным (Н. В. Черемисина), причем предложение-высказывание может состоять из нескольких синтагм или равняться одной синтагме. Ритм характеризует текст как целостность, подчеркивая связь его элементов и фрагментов.

Темпоритмическая структура текста тяготеет к варьированию, энергия высказывания зависит от создаваемых автором ритмических контрастов. Большой диапазон размера высказываний и речевой прием сталкивания объемного многосинтагменного высказывания с коротким (менее семи слов) односинтагменным создает эффект авторской уверенности и динамичности изложения.

Особенно эффектным является прием короткой финальной (реже начальной) фразы содержательного фрагмента текста, контрастирующей с его основным составом (многословными синтагмами и многосинтагменными фразами). Малая синтагма тяготеет к более медленному ритму устного преподнесения, а позиция края информационно сильнее срединной позиции. Таким образом, короткий финал (начало) содержательного фрагмента обеспечивает и усиление внешнего воздействия, и увеличение информационного веса короткой фразы.

Анализ материала (опубликованных лекций Паолы Волковой «Мост через бездну») демонстрирует не только типичность данной темпоритми-

ческой структуры для всего цикла текстов данного автора, но и большое количество функционально-семантических разновидностей приема краткого завершения (начала) текстового фрагмента лекции. Отслеживаются статистические соотношения короткой финальной и начальной фразы с составом целого фрагмента; структурные особенности кратких концовок (отмечены парцелляты, назывные предложения, вопросительные конструкции) и начальных фраз (лекторские вопросы, предложения детерминантной семантики); их информационная роль (логического обобщения, антитетического высказывания, «досказывания»). Рассматривается также использование короткой фразы в середине содержательного фрагмента и в качестве самостоятельного фрагмента. Во втором случае прием нагружен композиционной значимостью.

Активное использование короткой фразы, контрастирующей с длинной (до 40 слов) и серией длинных, создает темпоритмическую «разность потенциалов» и служит увеличению воздействующей силы текста. Универсальность рассмотренных приемов доказывается сопоставлением с политическими текстами.

Романов Алексей Аркадьевич,
Малышева Екатерина Валерьевна
Тверская государственная сельскохозяйственная академия
г. Тверь, Россия

НЕСЛОВЕСНЫЙ ДИСКУРС УЧЕБНОЙ ИНТЕРАКЦИИ

Ключевые слова: преподаватель, студент, учебная интеракция, несловесный дискурс, невербальные средства.

Педагогическую деятельность в высшем учебном заведении невозможно представить без ежедневного общения преподавателей и студентов, в котором важнейшим условием ее результативности выступает умение организовывать взаимодействие со студентами, логично и грамотно выстраивать занятия, использовать различные методы, приемы и тактики для усвоения материала, а также уметь устанавливать психологический контакт с обучающимися для осуществления успешной учебно-воспитательной работы.

Следовательно, взаимодействие между преподавателем и студентами носит познавательный или аффективно-оценочный характер (чтение лекций, разбор грамматических упражнений, объяснение нового материала и т. д.). И такой вид деятельности осуществляется как с помощью вербальных (речевых) средств коммуникации, так и с помощью невербальных (жесты, мимика, позы, интонация, положение тела и т. д.).

Интересно, что именно невербальные средства общения позволяют с уверенностью определить не только отношение студента к изложенному материалу, готовность и желание выполнять задания, заинтересованность в теме занятия, но и показывают отношение самого преподавателя к аудитории (как он вошел в аудиторию, как двигается, как перелистывает журнал и др.). Являясь дополнительным компонентом коммуникации, такая форма общения выступает как значимый элемент профессионального педагогического взаимодействия.

КРУГЛЫЙ СТОЛ КАК РЕАЛИЯ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: СЕМИОЗИС, ГЕНЕЗИС, ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ключевые слова: семиотика, макроединицы языка, семиозис, генезис, каузално-генетический подход.

Семиотика – это наука о связях, отношениях знака (функциональная семиотика), но также она является и наукой о **семиозисе знака** (интерпретативная семиотика). Оба направления взаимосвязаны. *Первое* изучает содержание как движение в пространстве, как перемещение фокуса внимания от одних отношений знака к другим или, иначе, рассматривает содержание как **живой феномен**, как результат определенной работы мышления. *Второе* призвано остановить движение и посмотреть на все фокусы внимания одновременно. По-другому, здесь **семиозис** выступает как **идея** целостности отношений, но целостности не функциональной, а статической. В центре внимания структура содержания знака. Идея значения здесь репрезентируется связями, представленными как непосредственно наблюдаемые, т. е. в остановке во *времени*. А вместе оба направления семиотики отражают динамику реализации дихотомии «время-пространство» языковой единицы, будь она минимальна – слово – или максимальна – дискурс. Разница лишь в том, что семиозис макроединицы – дискурса репрезентирован несколько иначе, чем слово, более разветвленно. Так, здесь обнаруживает себя уже не триадная (triangulation sign meaning modeling), а **квадриумная структура языкового знака** (quadrium-bias sign modeling).

Каузално-генетический подход к изучению содержания макроединицы языка в ее проявлении в речи с учетом социального контекста (и как феномена, и как идеи), будучи сосредоточенным на источнике отношений этой единицы, в том числе и знакового, и внезнакового характера (на поиске ответа на вопрос: что именно является причиной появления тех или иных ее связей?), выводит изучение специфики **функционирования** содержания из поля моделирования знака в **поле моделирования знаковой деятельности**. **Генезис знака** репрезентирует специфику его порождения, его потенцию, предрасположенность, но и реализацию этой потенции, иначе – потенцию в контексте реализации. В приложении к изучению дискурса значимыми становятся дихотомические проявления содержания («знание-отношение», «смысл-сущность», «предмет общения (субъект-предметная

актуализация содержания) – субъекты коммуникации (субъект-субъектная актуализация содержания)», а также «время-пространство», «феномен-идея»). Можно обсудить то, что дихотомия всегда по-своему конфликтна и нередко требует от коммуникантов выбора: *или – или*. Ведь удержаться в состоянии балансирования не так легко. Но в контексте изучения дискурса дихотомии имеют полевую структуру: «центр – периферия» (а не линейную). Смысл балансировки – оставаться по центру (а не ходить вправо-влево). Иначе речь идет не о выборе, а о сохранении баланса за счет фокуса внимания (вижу центр, но при сохранении осознания о существовании периферии, которая, однако, не отвлекает от главного – движения вперед).

Мы анализируем *круглый стол* как тип дискурса, учитывая его семиотическую и деятельностную природу. Полагаем, что наш дискурс-анализ с опорой на каузально-генетическое моделирование дискурса даст всем нам не только представление (оно у всех есть), но и функциональное знание о неоднозначном характере этого гибрида – *феномена – идеи – деятельности*, а значит, в определенной степени подготовит к тому, как преодолевать трудности, встречаемые участниками *круглого стола*.

ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ 1

Академический дискурс
как институциональный дискурс:
актуализация дискурс-категорий
«время», «пространство»,
«культура», «образ»,
«ресурс», «власть»,
«государство», «университет»

STAYING CONNECTED WITHIN THE ACADEMIC WORLD

Keywords: academic world, face-to face contact, professional conferences.

I have been asked how people communicate in academia, and can answer only for myself. I use four main methods, which should be familiar to all academicians: the Internet, postal mail, face-to-face contact, and reading academic journals in my discipline.

Most commonly, today, I employ the Internet. I am a daily user of e-mail, and have a Facebook account. I have chosen not to use Twitter or LinkedIn, simply because they seem redundant and having more places to look for messages consumed too much time and effort. I have seen my own use of e-mail grow every year since I first began using its precursor Telnet in the late 1980s. Its ease of use and speed are big advantages, but it is somewhat impersonal and favors superficial over the substantive communication.

Once I was an avid letter writer, and maintained correspondence with colleagues via the posts. Also an avid stamp collector from my youth, I enjoyed both using and receiving unusual and colorful stamps on such correspondence. I kept files of most of my correspondence sorted by year or by topic. When I switched from a typewriter to a computer in the mid-1980s, I would print off a extra copy of each letter I sent, a great improvement over using carbon paper. Those annual print files now are quite slim, as few people write me and I write fewer people.

My preferred way of communicating with colleagues is face-to-face. To do so beyond my own university I make a point of attending several professional conferences each year. There I actively interact with old friends and meet some of the newer faces in my discipline. Often an existing colleague-friend introduces me to someone new who shares some of my scholarly interests, expanding my network of professional contacts. I keep a batch of business cards on hand for such encounters and solicit cards from these new faces. One such interaction with a colleague I met at a conference in Ireland in 2008 has led to a joint collaboration on a book we hope to publish in 2015.

Lastly, I subscribe to and read multiple scholarly journals in my discipline and make note of authors whose works interest me. Give the chanced, I will look up these authors at professional meetings and chat with them about their recent work. I also keep computer reference files by topic into which I post the citation

data for such articles. On occasion I am asked to contribute a paper or article on a specific topic and turn to those reference files to initiate my research into the topic. For example, in 2014 I was asked to prepare two entries in a forthcoming social science encyclopedia, and was able to compile and review my background sources quickly from the reference files I had stored on my computer.

My personal preference is face-to-face contact, but the realities of staying connected in that way alone in a world-wide network of scholars is not possible. I have academic friends and colleagues all over the United States, in Canada, Bermuda, Britain, France, Italy, Estonia, Lithuania, Poland, Belarus, Ukraine, Russia, Moldova, Romania, Croatia, Turkey, Malaysia, and Singapore. Staying in touch with them all would be impossible via face-to-face contact alone. So I rely upon the Internet most of all. With its attachment features I can share articles and papers with my colleagues. It is a request sent via the Internet which invited me to write this, and it is via the Internet that I have submitted it.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ДИСКУРС КУЛЬТУРЫ

Ключевые слова: интернационализация образования, академический дискурс.

Система образования является базовым социальным институтом, отражающим и воспроизводящим культуру, ее ценности, убеждения, нормы, социальные практики. В связи с этим возникает ряд пока малоисследованных вопросов, релевантных как для происходящего в данное время интенсивного процесса интернационализации образования в целом, так и для обучения иностранным языкам и культурам в частности. Следует ли при преподавании иностранного языка и культуры полностью сохранять свойственный собственной культуре академический дискурс или имеет смысл использовать элементы культуры изучаемого языка? Каким образом подготовить к такой работе преподавателя? Какова роль дискурса учебника в этом вопросе? Как преодолевать трудности, связанные с большими и малыми несовпадениями в культурах самого студента/преподавателя и его нового места работы/учебы по обмену в рамках Болонского процесса?

В данной работе будет показано, как представления разных культур о времени, пространстве, власти отражаются в академическом дискурсе. Цель работы – привлечь внимание специалистов к дискуссии о том, какую/ие культуру/ы более эффективно использовать в академическом дискурсе в зависимости от конкретных целей того или иного предметного цикла.

УНИВЕРСИТЕТ. КУЛЬТУРА. ГОСУДАРСТВО

Ключевые слова: концепция филологического образования, обучение иностранному языку, культура в образовании.

В 20–40-е годы XX в. Л. В. Щерба предложил глубокую концепцию филологического знания и обосновал его значение в общей системе образовательных ценностей. Концепция эта была тем более замечательной, что сложилась она в такое время, которое, казалось, не очень отвечало филологическим склонностям. Ведь черты нового образования ему виделись, пользуясь выражением Б. Л. Пастернака, «сквозь прошлого перипетии и годы войн и нищеты». Вопреки обстоятельствам Л. В. Щерба провозглашал верховенство культуры в образовании и в этом смысле характеризовал возможности филологии, и в частности, иностранного языка как учебной дисциплины. Размышляя о тогдашних заботах большого ученого, невольно соотносишь их с положением в нашем филологическом образовании сегодня. Не вдаваясь в детали, отметим, что усиливающаяся ориентация на узко понимаемые коммуникативно-практические цели ведет к выветриванию содержательного стержня филологии. По Л. В. Щербе, усваиваемая через иностранный язык «новая система понятий является функцией культуры, а эта последняя – категория историческая и находится в связи с состоянием общества и его деятельностью». Следовательно, разъединять коммуникативные цели обучения иностранному языку, с одной стороны, и его культурно-исторические особенности, с другой, представляет собой ущербную позицию в образовательном отношении. Тем более для университетского уровня.

Макарова Виктория Владимировна
Вильнюсский университет
г. Вильнюс, Литва

АРГУМЕНТАЦИЯ AD HOMINEM В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Ключевые слова: тезис, аргумент, ad rem, ad hominem, академический дискурс, теория аргументации.

В статье представлены результаты анализа используемой в академическом дискурсе аргументации. Внимание автора было сосредоточено на использовании аргументов ad hominem – аргументов, которые считаются неприемлемыми для доказательства тезиса в научном тексте, но тем не менее широко используются в академической среде (например, апелляция к авторитету, использование оценочной лексики и пр.).

Романов Алексей Аркадьевич,
Новоселова Ольга Владимировна
Тверская государственная сельскохозяйственная академия
г. Тверь, Россия

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ СТАТУС КОММУНИКАТИВНОГО КОНСТРУКТА КОНФЛИКТА (УГРОЗЫ) В РАЗНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА

Ключевые слова: политический дискурс, коммуникативный конструкт, элемент, аффект, комфорт, дискомфорт, диспозиция модальности субъекта, перформативная менасивная практика.

Рассматривается прагматический статус коммуникативного конструкта угрозы в политическом дискурсе. Введение в исследование сферы эмоционального воздействия данного понятия позволяет изучить и систематизировать возможные диспозиции *Я* – политика и *Я* – избирателя в дискурсивном пространстве угрожающей интеракции, а также исследовать динамику их изменения. Количество элементов рассматриваемого коммуникативного конструкта политической угрозы указывает на когнитивную сложность ситуации политической угрозы.

В коммуникативный конструкт политической угрозы входит череда высказываний (естественно-языковых социальных практик), выраженных политиком в процессе речевой деятельности политической направленности и связанных с процессом изменений эмоционального состояния избирателя, обусловленного возможностью санкций.

Политическая угроза, реализованная в диалогической интеракции, представляет собой одну из возможных диспозиций *Я* – политика и *Я* – избирателя, так как коммуникативный конструкт политической угрозы представляет собой набор возможных корреляций диспозиций эмоциональных состояний *Я* – политика и *Я* – избирателя. Политическая угроза есть любой из конститuentов континуума содержания коммуникативного конструкта дискурса политической угрозы, входящий в объем континуума содержания «комфортное состояние – дискомфортное состояние» и связанный с побуждением избирателей к голосованию за определенного кандидата (партию) под упоминанием менасивных событий.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ГОСУДАРСТВЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ США

Ключевые слова: академический дискурс, академическая свобода.

Дискурс как явление лингво-культурологическое зависит от множества факторов. Остановимся на некоторых из них: 1) факторы общей культуры; 2) факторы академии (университетской среды); 3) традиции данного университета.

Первый фактор представляется очень важным, если не определяющим, но он должен оставаться за рамками данного обсуждения ввиду его чрезвычайной объемности. Рассмотрим второй и третий факторы.

Университетская среда (*Academe, academia*) в США. Традиции университетской среды уходят в средние века. Первые университеты возникли в Европе в XI–XII вв. (университет Падуи, Сорбонский университет, Оксфорд и др.) как результат развития религиозных учебных заведений. Университеты не имели прямой зависимости от церкви, они содержались за счет аристократических меценатов. Тогда же и возникло понятие академической свободы (*academic freedom*), столь важное для понимания современного академического дискурса. Профессура и студенты средневековых университетов пользовались особыми льготами: они были свободны от уплаты подоходного налога, на них не распространялись местные ограничения, их нельзя было арестовывать, им прощались даже грабежи и убийства (Elwood Cubberley. *The History of Education*. London, 1920). Американские университеты сохранили некоторые традиции академической свободы. Сомнительно, что американские преподаватели университетов настаивали бы на том, чтобы им прощались грабежи и убийства, но идея освобождения от подоходного налога, безусловно, нашла бы широкий отклик. Традиции академической свободы трансформировались и в современном виде имеют другое значение. «Академическая свобода» означает, что профессор университета имеет право преподавать так, как считает нужным, независимо от мнений администрации. Это включает учебный материал, собственную систему оценки работы студентов, тестов, методику преподавания и многое другое. Иными словами, администрация не имеет права вмешиваться в преподавательскую деятельность профессора. Конечно, заведующий кафедрой или декан может высказывать пожелания, но эти пожелания не имеют административной силы. Профессор

имеет полное право даже не явиться для такого разговора без всяких негативных для него (нее) последствий. В чем причина существования академической свободы? В том, чтобы оградить профессию от самоуправства администрации. Никто лучше профессора не может знать предмет, и вмешательство администрации может привести к падению уровня преподавания и репутации университета. Однако у академической свободы есть ограничения. Во-первых, профессор имеет право высказывать свою точку зрения лишь в рамках своего предмета. Выражения своего мнения в областях политики и религии недопустимы, если последние не являются предметом преподавания. Недопустимы и высказывания в сексуальной сфере, критика своих коллег и других студентов перед студентами. И тем не менее даже такие действия профессора не могут привести к его отстранению, если у него есть *tenure* (пожизненный найм). Гарантом академической свободы является *tenure*. Профессор, получивший *tenure*, не может быть уволен. Ему (ей) могут не повысить зарплату, но и это проблематично, если он(а) нормально работает.

GR-KOMМУНИКАЦИИ УНИВЕРСИТЕТА: МЕДИЙНЫЙ ДИСКУРС

Ключевые слова: GR-коммуникация, медийный дискурс, информационные кампании лоббирования, средства массовой информации, некоммерческие организации.

Исходя из широкого понимания GR-деятельности как связей организации с органами государственной власти можно утверждать, что такого рода деятельность характерна как для коммерческих организаций, изначально нацеленных на извлечение прибыли, так и для значительного количества разнообразных организаций, учреждений, которые, не ведя коммерческую деятельность, тем не менее нуждаются в отстаивании своих собственных интересов, в том числе и на уровне взаимодействия с государственными органами.

К числу таких организаций можно отнести и университеты, которые условно относятся к некоммерческим организациям, оказывают образовательные услуги и получают финансовые средства граждан, но используют полученную прибыль в целях развития самого университета. Несмотря на свою некоммерческую природу, университеты не относятся к «третьему сектору», дополняющему триаду «бизнес – власть – гражданское общество».

Предметом данного исследования являются коммуникативные аспекты информационной кампании лоббирования интересов юридического колледжа Белорусского государственного университета при решении вопросов о сохранении своего здания. Исследование в области GR-коммуникации выполняется в рамках гранта Белорусского фонда фундаментальных исследований и Российского государственного гуманитарного фонда «Базовые модели коммуникаций бизнеса и городской власти в Минске и Санкт-Петербурге: компаративный анализ».

Анализируемая кампания лоббирования реализовывалась с привлечением средств массовой информации, выходя таким образом в план общественной дискуссии. С позиций медийного отражения данную кампанию можно разделить на две условные волны: первая была инициирована самим колледжем, прибегнувшим к открытому обращению в СМИ, вторая представляла собой ряд публикаций, посвященных принятым на уровне местной власти решениям.

На основании анализа первого этапа кампании выявлено, что попытка юридического колледжа использовать привлечение СМИ в целях лоббирования своих интересов является достаточно эффективной. В публикациях ведущих новостных порталов проявляется предпочтение именно позиции юридического колледжа. При этом позиция авторов материалов находит поддержку и в комментариях пользователей.

Средства массовой информации представляют собой эффективный инструмент для воздействия на общественное мнение, имеют значительный потенциал в кампаниях лоббирования интересов субъектов GR-деятельности.

ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ 2

Проблема понимания
и влияния на процесс понимания
в контексте учебного
дискурса: актуализация дискурс-
категорий «педагог/студент»,
«формат/жанр», «дискурсная
практика/технология обучения»

Дмитриева Ирина Владиславовна
Минский государственный лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

МАЛОФОРМАТНЫЙ ТЕКСТ В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ

Ключевые слова: малоформатный текст, модульный текст, фреймовая организация текста, полифункциональность, гетеросемиотичность.

Учебный лекционный слайд как новый тип текста. Структурные, синтаксические, тема-рематические характеристики текста слайда. Семиотическая гетерогенность текста слайда. Метакоммуникативные приемы в лекционном курсе с использованием ИКТ.

GENRE ANALYSIS THEORIES IN BACHELOR PAPERS

Keywords: cross-sectional empirical research, English for Specific Purposes, genre analysis, discourse analysis.

The paper presents the results of the cross-sectional empirical research exploring genre theories used by Bachelor students of English Philology and Modern Languages and Business Studies at the University of Latvia. The theoretical basis for this research has been to a large extent grounded in the English for Specific Purposes (ESP), the Systemic Functional and the New Rhetoric Genre Schools. The empirical research method is discourse analysis. For the current paper, ten Bachelor papers defended in the years 2014 and 2015 have been analysed with the aim to reveal the most recurrent theoretical frameworks, research methodology and genres selected for conducting genre analysis in business domains. The author investigated what theories the students have applied, how they have conducted moves and steps analysis in order to define the communicative aims and rhetorical organization of genres in question. The obtained results highlight the significance of the social context for conducting genre analysis. They reveal that the genres in the professional communication network have hierarchical relations, with the business requirements, explaining the business logic of discursive practices, being the dominating one. Moreover, discursive practices facilitate uncovering constitutive intertextual relations and help to explain emerging genres and eliminating obsolete ones. The topicality of the theme is determined by the scarcity of previous research and the practical application of research finding for improving course syllabuses to correspond to labour market needs.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПУТЕМ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ НАВЫКА ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ И СОЗДАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Ключевые слова: интенсификация обучения, рациональное чтение, эффективная работа с информацией, написание научных работ, алгоритм.

Навыки эффективной работы с информацией и написания научных работ на сегодняшний день являются наиболее важными в сфере образования. В научно-образовательной среде необходимо уметь систематизировать полученные знания, конспектировать (лекции и материал из прочитанных книг) и создавать собственные тексты.

В статье будет идти речь об интенсификации процесса обучения путем формирования у студентов вузов навыка *эффективной работы с информацией* (рациональное чтение и конспектирование) и *создания устных и письменных текстов* (сообщений, презентаций, рефератов, курсовых и дипломных работ) путем работы по алгоритму.

ОБ ОПЫТЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
ОСНОВАМ НАУЧНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
(ЖАНРЫ АННОТАЦИИ, ТЕЗИСОВ
И УСТНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ДОКЛАДА)

Ключевые слова: англоязычный научный дискурс, аннотация, тезисы доклада, устная презентация доклада.

Статья содержит информацию об авторском опыте обучения студентов-магистрантов кафедры математической лингвистики филологического факультета СПбГУ отдельным жанрам англоязычного научного дискурса, а именно: аннотации, тезисам доклада и устной презентации доклада. Автор исходит из того, что обучать научной речи «вообще», в отвлечении от конкретного языка, жанра и дисциплины, нецелесообразно и едва ли возможно. Выбор указанных жанров обусловлен тем, что из всего многообразия научных текстов они наиболее востребованы не только в международном контексте (при подаче заявки на конференцию, выступлении, публикации), но и в русскоязычном. Так, во многих журналах и сборниках статей требуется наличие аннотации и списка ключевых слов как на русском, так и на английском языках. Изучению каждого из жанров посвящается один семестр. Обучение начинается с аннотации (100–150 слов): анализируются типовые структуры этого жанра, основные элементы содержания (цель исследования, предмет, материал, метод) и характерные лексико-грамматические особенности, в том числе использование настоящего времени глаголов, предложений в пассивном залоге, а также безличных предложений с формальным подлежащим *it*. Переход к жанру тезисов (400–500 слов) означает возможность более подробного изложения сути работы, в частности, может быть добавлена информация о том, как данное исследование вписано в современный академический контекст, заявлена своя позиция по тому или иному вопросу, высказаны критические суждения и т. д. В целом жанр тезисов отличается большей вариативностью как в композиционном, так и языковом отношении. Конкретное построение тезисов и их содержательное наполнение зависит от характера исследования. Заметим, что аннотацию и тезисы каждый студент пишет индивидуально, с опорой на свою выпускную квалификационную работу бакалавра. Что касается устной презентации, обучение которой проис-

ходит в третьем семестре, она, как правило, делается студентами уже на базе своих будущих магистерских диссертаций. Прежде всего эта работа предусматривает создание визуальной презентации в программе Microsoft PowerPoint в объеме 10 слайдов. Как и ранее, внимание студентов обращается и на композиционные характеристики презентации (стандартное содержание первых и последних слайдов, четкая структура слайда, маркированные списки, графические выделения и пр.), и на ее языковые особенности (номинативные и эллиптические предложения, семантическая компрессия). Что касается специфики самой устной презентации доклада, то усвоение стандартных коммуникативных ходов (при помощи которых докладчик предваряет свое выступление, комментирует содержание слайдов, переходит от одного слайда к другому и т. д.) включается в самостоятельную работу студентов. Формой отчетности во всех трех семестрах служит зачет.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕОСОКРАТОВСКОЙ БЕСЕДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: неосократовская беседа, научная дискуссия, теория грамматики немецкого языка.

Неосократовская беседа используется в образовательном процессе в Беларуси с 1998 г. на занятиях по функциональной грамматике, устной практике и теории грамматики английского языка. Этот метод является продуктивным инструментом в обучении студентов самостоятельному мышлению, умению взаимодействовать в группе, цивилизованно вести научную и повседневную дискуссию. Неосократовская беседа стимулирует вдумчивое отношение к основам межличностного взаимодействия и мотивирует студентов к более глубокому осмыслению языкового употребления.

Неосократовская беседа восходит к античным сократовским диалогам, но в отличие от последних представляет собой групповой поиск истинного ответа на вопрос общефилософского, этического характера. Исходной точкой коммуникации в неосократовской беседе является конкретная житейская ситуация, иллюстрирующая исследуемую проблему. Этот пример записывается группой и анализируется для того, чтобы определить цели, мотивы основного действующего лица, а также обнаружить общие закономерности, лежащие в основе исследуемой ситуации и позволяющие перейти на более абстрактный уровень обсуждения проблемы, вплоть до формулирования ответа на исходный вопрос.

Обсуждаемый вопрос чаще всего относится к области онтологии и этики, реже – эпистемологии. На занятиях по функциональной грамматике студентам предлагается обсудить наиболее тревожащие их проблемы. Как правило, это вопросы, связанные с самоопределением, личностным ростом, карьерой. В последние годы наиболее часто предлагаемой для обсуждения темой был обобщающий вопрос: «Что такое правильное решение?» В соответствии с целями обучения беседа проводится на английском языке, что позволяет студентам применить приобретенные навыки говорения, письма и, в частности, построения текста: использования правильного порядка слов, элементов когезии, дискурсивных особенностей английского текста и пунктуации. Неосократовская беседа проводится со студентами на завершающих этапах изучения функциональной грамматики при прохождении тем «Word Order», «Making Texts», «Punctuation».

На занятиях по практике устной и письменной речи неосократовская беседа помогает увидеть за конкретно изучаемыми темами и текстами глубинные проблемы, характерные как для общества в странах изучаемого языка, так и в родной стране. Например, при обсуждении темы «Ageing» студенты вывели следующую подтему для анализа: «Are we responsible for the old?» – и смогли обнаружить не совсем четко осознаваемый ими двойственный аспект данного вопроса: ответственность перед старшим поколением и ответственность за него, что отражается и в языковом употреблении (responsible for/to).

В преподавании теории грамматики английского языка применяются некоторые аспекты неосократовской беседы. Например, поскольку это метод регрессивного абстрагирования, студентам предлагается доказать или опровергнуть существование падежа в системе английского существительного исходя из конкретных примеров-оппозиций.

Опыт показывает, что неосократовская беседа, будучи достаточно сложной как метод и требующая наличия времени для проведения в полном объеме, может достаточно успешно использоваться в преподавании иностранного языка, поскольку эгалитарный диалог способствует совершенствованию навыков владения языком, межличностного общения и самостоятельного мышления.

ЭЛЕКТРОННАЯ ЛЕКЦИЯ КАК СТАНОВЯЩИЙСЯ ЖАНР АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Ключевые слова: электронная лекция, изменение ролевого поведения, учебный дискурс, электронная учебная коммуникация.

Учебный дискурс – сфера институционального интерактивного взаимодействия, в которой изменяется сознание участников коммуникации. Филологи стараются понять, как происходит это изменение, охватывает ли оно всех участников, насколько участники такого взаимодействия равноправны и как они оценивают происходящие с ними изменения.

«Речевая воля говорящего» (М. М. Бахтин) определяет речевой жанр. В учебном дискурсе адресантом является профессионал в своей области деятельности, и адресует он сообщения человеку, которого стремится обучить. Основные цели обучающего – сообщить адресату точные сведения, доказать их истинность, объяснить факты окружающей действительности, выявить причинно-следственные связи между фактами и событиями.

В сфере институционального обучения (в учебных заведениях) это требование является безусловным и не обсуждается. В электронной коммуникации любой пользователь интернета имеет возможность заявить о себе как о специалисте и предложить авторские курсы по иностранному языку, копирайтингу, дизайну, путешествиям...

По М. М. Бахтину, текст диалогичен. Для образа автора важны его отношения с адресатом. В современном учебном дискурсе важно осознание коммуникативного равноправия всеми участниками общения. В интервью Анне Козыревской Дмитрий Бак сказал: «... еще не известно, кто кого учит. <...> Мне всегда очень было интересно – как меня слышат и понимают, что получается на выходе. Иначе преподавать неинтересно» (Прямая речь: Дмитрий Бак – ПостНаука. postnauka.ru/talks/4276; доступ: 17.XII.2012). Одно из замечательных условий электронной учебной коммуникации то, что социальная дистанция между преподавателем и студентом не ощущается.

Вступая в электронную учебную коммуникацию, адресат находит преподавателя самостоятельно. Желаящему научиться необходимо умение понимать речевые стратегии говорящего, видеть показатели его профессионализма / некомпетентности, искренности / неискренности.

Традиционные описания учебного процесса предполагают инициальным текстом речь учителя, однако преподаватель не только отвечает на вопросы студентов, но именно их интересы часто определяют тематику сообщений. Такая тенденция характеризует коммуникацию на семинарах и консультациях и становится доминирующей в электронном учебном дискурсе.

В электронной коммуникации преподаватель обязан привлечь и увлечь слушателя-зрителя, жанр электронной лекции предполагает получение образования через развлечение. Для этого используются как вербальные средства, так и средства визуализации. Элементы клишированности речевого жанра лекции, которые можно объяснить и наличием в памяти коммуникантов устойчивых жанровых моделей, взаимодействуют с проявлением индивидуальности преподавателя. Чем более личностным интересом обозначается тема сообщения, тем легче лектору привлечь внимание слушателей. В электронной лекции преподаватели свободно используют словесные и интонационные особенности разговорно-бытового общения. Приветствие аудитории «обрастает» обязательным комплиментом слушателям и выражением благодарности организаторам.

Заканчивается лекция, как правило, выражением благодарности слушателям. Но зачастую преподаватель стремится создать у слушателей образ будущего, побудить их задуматься о рассмотренных проблемах, т. е. иницирует ответные тексты.

Электронный учебный дискурс активно дополняет традиционную институциональную форму, позволяя смотреть и читать лекции on-line или off-line, неоднократно обращаться к учебному материалу, задавать лектору вопросы и получать на них ответы по скайпу или в письмах, выполнять задания и узнавать, как они были оценены преподавателем.

Электронная лекция – формирующийся речевой жанр, имеющий больше сходных элементов с прототипическим текстом, нежели характерных отличий. Есть два варианта лекции, различающиеся коммуникативным поведением участников. Лекция для реальной аудитории и лекция для виртуальной аудитории. Первый вариант: лекция может транслироваться, и затем выкладывается или не выкладывается видеозапись. Присутствующие задают вопросы устно или пишут записки. У смотрящих трансляцию может быть возможность задавать вопросы в скайпе или они лишаются этой возможности. Электронный учебный дискурс предполагает возможность варьировать коммуникативные и обучающие стратегии.

Современная учебная интеракция, ориентированная на деятельностный подход к обучению и изучению, отрицает иерархические модели коммуникации, изменяет коммуникативные роли участников общения.

О СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ АВТОРСКОГО ДИСКУРСА
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ПЕНЕЛОПЫ ЛАЙВЛИ
«THE HOUSE IN NORHAM GARDENS»)

Ключевые слова: авторский дискурс, произведение художественной литературы, авторская речь, речь персонажа, лексические и синтаксические особенности речи.

1. Роман «The House in Norham Gardens» «удобен» для аналитического чтения в плане не только необычных и непривычных для нашей литературы проблем, поставленных автором, но еще и потому, что эти проблемы касаются именно молодежи и не просто молодежи, а связи поколений и времен. В сущности, роман написан для взрослых, но адресован подросткам, с доверием к их чуткости и умению решать проблемы воображаемой реальности, которые затем могут быть трансполированы в решение собственных проблем в конкретной жизненной ситуации.

2. В центре романа 14-летний подросток, Клэр, уже не ребенок, но еще не взрослая девушка, живущая после гибели родителей под опекой двух пожилых, но активно мыслящих и высокообразованных тетюшек и сама опекающая их и заботящаяся о них. Она – связующее звено двух разных миров: интеллектуально-исследовательского мира прадеда, известного ученого, и тетюшек – конца XIX – начала XX в. и мира прагматических реальностей современной жизни.

3. Как известно, основными компонентами произведения художественной литературы являются авторская речь и речь персонажа. В романе речь автора (авторский дискурс) ведется от третьего лица в форме описания, повествования или рассуждения, а речь персонажа – от первого лица, как внутренняя (непроговоренная) речь. Поскольку внутренняя речь персонажа постоянно соотносится с авторским повествованием, то авторский дискурс рассматривается в статье как несобственно-прямая речь, в которой в той или иной степени отражаются лексические и синтаксические особенности чужого высказывания, манера речи литературного персонажа, эмоциональная окраска, характерная для прямой речи, но передается она не от имени персонажа, а от имени автора. Например:

4. She had read all these, many times, and merely tidied them into a pile before closing the drawer. *No paper in there.* Another set of thoughts, and

experiences, and attitudes had joined all the others whose misty imprint surely still lingered somehow behind the yellow brick and gothic windows.

Yearnings of late Victorian housemaids, boredom of the aunts, cloistered in the schoolroom, the despondency of governesses ... Great-grandmother's busy pursuit of an appropriate and well-ordered life, the heady breeze of the aunts' resolution to determine their own futures ... Friends, relations, students ... And, faintest of all, the alien flavour of remote, half-understood things known only to great-grandmother. The shadows of another world and another time.

Передается «внутренняя речь» персонажа, ее мысли, настроения (и в этом смысле «говорит» Клэр), но выступает за нее автор, т. е. несобственно-прямая речь автора находится на стыке с внутренней речью персонажа, оба плана как бы совмещены. Текстовая информация в данном случае емкая, хотя и предельно компрессированная. Эта компрессия основана на языковой (синтаксической) компрессии, возможной благодаря использованию в этом куске текста связи присоединения, реализуемой «в цепочке ассоциаций, возникающих последовательно, по мере продвижения мысли».

5. Основанием для определения такой цепочки ассоциаций как присоединительных отношений служат два момента: дополнительность содержания присоединенной части и «непреднамеренность», спонтанность добавления новых сведений к уже сказанному.

6. Таким образом, предметом статьи является выявление, характеристика и особенности использования таких синтаксических средств авторского дискурса (авторской несобственно-прямой речи), как присоединительные конструкции.

О НЕКОТОРЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ СОВРЕМЕННОГО ЧЕШСКОГО НАУЧНОГО СТИЛЯ

Ключевые слова: чешский научный стиль, общенациональный язык.

В докладе характеризуется современный чешский научный стиль. В контексте чешских теорий мы определяем его место в системе функциональных стилей чешского языка и обсуждаем явления, которые встречаются читателям чешского научного текста.

Автор статьи под этими явлениями понимает стилистическую непринужденность, в отдельных случаях использование единиц общенационального (нелитературного) языка и зависимость от научных текстов на английском языке.

Статью можно понимать как свидетельство ряда явлений, которые корректор-лингвист встречает, исправляя чешский научный текст.

ОФИЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СТУДЕНТОВ ЧЕШСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ Е-МЕЙЛ

Ключевые слова: монолог, диалог, е-мейл.

Академический дискурс предполагает большое количество монологов и диалогов, письменных и устных, коммуникантов разного типа.

Многие диалоги реализуются между специалистами данной науки, но также между учеными и студентами. В настоящее время играет важную роль в коммуникации е-мейл, тексты (письма) которого можно характеризовать определенными чертами.

Тексты студенческих е-мейлов показывают напряжение между формой, типичной для е-мейлов, и факторами асимметрической коммуникации с преподавателями.

ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ 3

Профессионально
ориентированный дискурс
как объект иноязычного
обучения: контент и контекст
обучения в их взаимодействии

A CORPUS-ASSISTED COGNITIVE DISCOURSE ANALYSIS

Keywords: corpus-assisted cognitive discourse analysis, eclectic approach.

My approach to discourse analysis applies a triangulation of theories from Cognitive Linguistics (Langacker, 2008; Talmy 1988; Lakoff & Johnson 1980) and Foucauldian Discourse Studies (Jager & Maer, 2009) in conjunction with Corpus-Assisted Discourse Studies (CADS, Partington 2004, 2013). It relies on an adaptation of the Cognitive Approach presented by Hart (2011, 2013), but also develops it further to understand the structural organization of articles, particularly the relationship between the discourse limits suggested by the metaphorical schema presented in the headline and its development throughout the text through the use of various image schemas.

There are several advantages of an eclectic approach to discourse analysis. One is that it facilitates the problem-oriented nature of the field by keeping the focus on understanding the construal of positions expressed within the discourse. Secondly, it allows the discourse analyst to apply linguistic theories that have been identified and described independently according to their role in meaning creation. This adds scientific validity to the project. Furthermore, by taking advantage of modern technology and programs available for corpus creation, one is able to check these manual analyses against a back-drop of a large set of related texts. For example, my project involved manual analysis of five newspaper articles taken from a corpus of nearly 1,000,000 words, which was analyzed electronically (Barczewska 2013, 2014). The manual and mechanical analyses confirmed one another's results; thereby at the same time adding validity to the qualitative and quantitative theories applied.

One drawback of such a method is that it often requires gathering one's own specialized corpus. In my particular analysis of the discourse on human evolution education in the U.S., not only did I have to gather the articles from several different data bases, but I also had to perform a cursory reading to segregate the articles according to the stance the journalists took on the science education legislation being discussed. Although this was quite time consuming, it also allowed me to develop an intimate relationship with my corpus and helped in the selection of articles to use for manual construal analysis.

It is my personal opinion that the more tools we can apply in analyzing discourse, the more perspectives we will be able to take on its content, construal,

and place within society. Hopefully, this will also help us to navigate around our own personal point of view, at least to a certain extent, so as not to reveal one ideology only to establish a second.

REFERENCES

Barczewska, S. A corpus of evolution education U.S. press reporting, 2003–2012. Composed of articles accessed via ProQuest Newspaper Core collection, ProQuest Research Library (via, Washington, Sno-Isle Library) and Ebscohost Newspaper Source, Poland, 2013.

Barczewska, S. A corpus of evolution education U.S. press reporting 1922–1932. Composed of articles from Time Magazine archives, 1923–1932, Mencken (1925) and Bryan (1922, 1925). 2013.

Barczewska, S. A Cognitive Pragmatics Approach to Analysing Press Discourses. *Rocznik Bibliologiczny – Prasoznawczy*, 6(17). 2014. P. 291–301.

Barczewska, S. Conceptualizing Human Evolution: A Corpus-Based Analysis of the Debate in American Press Discourse [Unpublished doctoral dissertation]. Poland: Lodz University, 2014.

Hart, C. Moving beyond metaphor in the Cognitive Linguistic Approach to CDA: Construal operations in immigration discourse. In C. Hart (Ed.), *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*, 2011. P. 171–192. Amsterdam, 2011.

Hart, C. Constructing Contexts through Grammar: Cognitive Models and Conceptualisation in British Newspaper Reports of Political Protests. In J. Flowerdew (Ed.), *Discourse and Contexts*. Continuum, 2013.

Jäger, S., Maier, F. Theoretical and Methodological Aspects of Foucauldian Critical Discourse Analysis and Dispositive Analysis. In R. Wodak, M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis (Introducing Qualitative Methods series)*. London : Sage Publications Ltd. 2009. P. 34–61.

Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago : University of Chicago Press, 1980.

Langacker, R. W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York : Oxford University Press, 2008.

Partington, A. Corpora and discourse, a most congruous beast . Peter Lang Pub Inc. 2004a. P. 9–18.

Partington, A., Duguid, A., Taylor, C. *Patterns and Meanings in Discourse: Theory and practice in corpus-assisted discourse*. Amsterdam : John Benjamins B.V., 2013.

Talmy, L. Force Dynamics in Language Cognition. *Cognitive Science*, 1988. P. 49–100.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСКУРСНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: коммуникативный метод, коммуникация, беседа, лингводидактика.

Коммуникативный метод обучения, принятый в современной лингводидактике, опирается на теорию речевых актов и психологическую теорию деятельности и наиболее последовательно реализуется в коммуникативно-деятельностном подходе к обучению. Особенностью коммуникативного метода является попытка приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Практическим методом при этом нередко выступает беседа, организуемая преподавателем в учебных целях. Оба наиболее важных термина: и *коммуникация*, и *беседа* – требуют комментария. Коммуникация на занятиях – это далеко не всегда коммуникация, а скорее квазикоммуникация, организуемая в рамках ситуативно-тематической организации учебного материала, т. е. своего рода конвенция. Беседа на занятии далеко не всегда достигает четко обозначенных учебных целей; имеется в виду тот случай, когда реализуется беседа в бытовом смысле слова.

Итак, оба наиболее важных термина лингводидактики требуют дополнительных комментариев и уточнений; эти противоречия снимаются при введении термина *дискурс / академический дискурс*. Термин *дискурс* задает определенные параметры коммуникации, вводит беседу в заданное русло, при этом *академический дискурс* ориентирован на реализацию ценностей академической среды. На кафедре прикладной лингвистики БГУ начата реализация проекта «Изучаем русский язык вместе», в котором участвуют преподаватели, белорусские и иностранные студенты, магистранты и аспиранты. Организация академического общения в данном проекте открывает возможности для создания алгоритма учебной деятельности в соответствии с принципами новой образовательной парадигмы. При этом происходит и совершенствование методики преподавания иностранного языка в рамках дискурсного подхода, кристаллизация ценностей академического общения. Часть работы организована в режиме компьютерно-опосредованной учебной коммуникации (доц. О. Е. Елисеева). В целом работа организована преподавателями по нескольким направлениям; иностранные учащиеся рассказывают о том, как они изучают русский язык, с какими трудностями при этом сталкиваются, в чем их родной язык похож

на русский и какие особенности языка следует учесть при его изучении. Иностранные учащиеся рассказывают также и об особенностях своего родного языка. Лингвокультурологический комментарий, который составляют иностранные учащиеся к текстам или отдельным словам, – это, пожалуй, одна из наиболее интересных составляющих в блоке учебной информации. Проектная деятельность такого рода значительно повышает мотивацию к изучению русского языка, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся на основе освоения ими академического дискурса в практическом его использовании.

ТРЕХАСПЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАЦИИ «СТУДЕНТ – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» НА ОСНОВЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ключевые слова: студент, преподаватель, коммуникация, учебная задача, практическая задача, информационные технологии, электронный образовательный ресурс, система дистанционного обучения, система управления проектами, социальная сеть, социальный интранет.

Целью вузовского образования является подготовка квалифицированных специалистов в соответствующей профессиональной сфере. Ввиду массовости высшего образования на практике указанной цели далеко не всегда удается достичь. Основная проблема заключается в том, что далеко не каждый студент в состоянии достаточно четко представить и осознать, каким образом он сможет использовать получаемые знания, умения и навыки в дальнейшей профессиональной деятельности. В большинстве случаев сложно прогнозировать, в каком конкретном месте будет работать студент по окончании вуза и какие производственные задачи решать.

Один из путей преодоления обозначенной проблемы – привлечение студентов к практической (профессиональной) деятельности в стенах вуза. В этом случае перед преподавателями встают дополнительные задачи: наличие некоторого «пилотного» проекта, к выполнению которого возможно привлечение большого количества студентов; формулировка в рамках такого проекта практических задач, которые согласуются с задачами учебного характера; согласованное распределение задач студентов в рамках проекта; мотивация студентов на самостоятельную, ответственную работу; организация контроля и качества выполнения задач одновременно с управлением учебным процессом и оценкой знаний и умений студентов; компоновка результатов работы студентов в соответствии с целями и задачами проекта; консультирование студентов и др.

В данной работе представлены результаты и опыт организации коммуникации между студентом и преподавателем на основе современных информационных технологий. В рамках предлагаемой концепции коммуникация поддерживается и реализуется в трех аспектах, что обеспечивает решение указанных выше задач. В качестве «пилотных» используется совокупность проектов по созданию электронных образовательных ресурсов по различным языкам. Предлагаемая концепция включает:

1) «теоретический» аспект: аудиторные занятия с использованием компьютерных презентаций и демонстраций; специально разработанный комплекс видеоуроков (скрин-кастов), которые являются дополнением лекций и предназначены для самостоятельного освоения студентами необходимых для работы инструментов и технологий;

2) практический аспект: подробные постановки задач для студентов, в рамках которых предлагается: а) самостоятельно изучить с использованием предложенных учебных материалов то или иное программно-инструментальное средство и/или технологию, ресурс; б) создать компонент электронного образовательного ресурса по языку и (возможно) внедрить его в общий проект;

3) организационный аспект: а) наличие учебно-методических материалов (в частности, видеоуроков) в открытом доступе на сайте в сети (<http://it.lang-study.com>); б) организация деятельности студентов (постановка и контроль исполнения задач, консультирование и пр.) на основе портала по управлению проектами (социальный интранет) Битрикс24, авторизованный доступ к которому обеспечивается в сети по адресу: <https://lang-study.bitrix24.ru>.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ПОЛЬСКОЙ НАУЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА (ОБЗОР СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)

Ключевые слова: академический дискурс, научный дискурс, дидактический дискурс.

Словосочетание *академический дискурс* не относится к группе самых популярных синтагм со словом «дискурс» в качестве научных терминов с точки зрения частоты употребления в польской специальной литературе. В названии монографии данное выражение встречается только один раз (Rittel, 1996). Чаше оно используется в названиях научных статей и материалов интернета (около 15 800 результатов). Это свидетельствует о том, что категория академического дискурса не получила еще в Польше окончательного оформления и находится *in statu nascendi*. Такое положение осложняет исследование, поскольку трудно обсуждать новое явление при помощи старых терминов. Академический дискурс является также объектом изучения не только в языкознании, но и в педагогических науках.

В педагогической части работ, посвященных академическому дискурсу, этот термин заменяется словосочетанием *дидактический дискурс*, а в лингвистических работах его синонимом является *научный дискурс*. Кроме того, в польских исследованиях академического дискурса обсуждаются вопросы, связанные с такими языковыми формами общения, которые относятся к официальной и неофициальной коммуникации сотрудников вузов (преподавателей и недидактических работников). Поэтому можно сказать, что категория академического дискурса объединяет в себе все формы языковой деятельности, связанные с определенным местом (вуз или учреждение, снятое вузом для проведения определенного мероприятия). Важным является также критерий участников акта коммуникации, причем следует различать академический дискурс самих преподавателей, преподавателей и других сотрудников вуза, а также преподавателей и студентов. Первую разновидность можно назвать научным академическим дискурсом, вторую – профессиональным академическим дискурсом, а третью – дидактическим академическим дискурсом.

Вследствие проведенного анализа удалось установить, что среди польских ученых нет единого мнения в отношении понятия академического дискурса. Учитывая тот факт, что академический дискурс понимается

либо как научный дискурс, либо как дискурс дидактический, либо как их сочетание, можно прийти к выводу, что академический дискурс в польских исследованиях представляет собой промежуточное явление. Главной эпистемологической проблемой в этой связи является определение статуса академического дискурса в польской научной картине мира. Возможны два варианта решения данного вопроса:

1) академический дискурс синтетичен, соединяя научный и дидактический дискурсы;

2) академический дискурс синкретичен, совмещая оба этих смежных типа.

В первом случае наблюдается нейтрализация различий между научной и дидактической разновидностями дискурса, во втором же эти оба типа дискурса сохраняют свои характерные отличительные признаки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Rittel, S. J. Dyskurs akademicki / S. J. Rittel. Rzeszów, 1996.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ ДИСКУРСНОГО ПОДХОДА

Ключевые слова: иноязычное профессиональное общение, диалог культур, дискурсный подход.

Вопрос обучения иноязычному общению (устному и письменному) будущих специалистов в той или иной профессиональной сфере до сих пор остается актуальным, несмотря на огромное количество разработанных методов, методик, систем и комплексов упражнений и др. И это неудивительно, поскольку методическая наука, как и любая другая, постоянно развивается, взаимодействует с другими науками, опирается на их методологический инструментарий, достижения и использует все это в своей области. Каждый исследователь в сфере иноязычной коммуникации старается найти что-то новое, что можно использовать в образовательном процессе и что будет способствовать достижению эффективной коммуникации в контексте диалога культур.

Сегодня мы можем назвать такие методические подходы в обучении иноязычной коммуникации, как коммуникативный, коммуникативно-когнитивный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный, системно-функциональный, профессионально ориентированный, дискурсивный и ряд других. Осуществляя обучение на основе положений того или иного подхода, методисты-практики добиваются определенных результатов в образовательном процессе.

Мы также хотели бы обратить внимание на один из таких подходов, а именно **дискурсный подход**. Как мы полагаем, данный подход имеет ряд преимуществ на фоне других методических подходов, но ни в коем случае не умаляет их достоинства. Главное же преимущество дискурсного подхода заключается в том, что на основе его положений студенты обучаются продуцированию не просто иноязычных текстов, а текстов с учетом их лингвистических и экстралингвистических особенностей. По-другому, обучаемые учатся репрезентировать в своих сообщениях *предмет-ориентированное* и *субъект-ориентированное* содержание посредством актуализации ряда *дискурс-категорий* в этих типах содержания. Можно сказать, что студенты выходят в пространство **дискурса**, анализируют, интерпретируют и синтезируют информацию с учетом всех характеристик речевой ситуа-

ции. Отметим, что под *дискурсом* мы понимаем *текст с учетом его формы и содержания, а также субъектной ситуации общения*, которая включает адресанта, адресата и их взаимодействие, а значит, актуализируемые этими участниками общения определенные роли. *Текст* же мы определяем как *результат* устной или письменной деятельности, характеризующийся главным образом наличием таких свойств, как целостность, связность и завершенность, а также обладающий определенными языковыми и структурно-композиционными особенностями.

Итак, рассматриваемый нами подход представляет собой целостную систему, которая включает *цель и принципы* обучения, *содержание* обучения, *средства* учебного процесса, а также *способы организации учебной деятельности*. Далее кратко рассмотрим все эти компоненты.

Цель дискурсного подхода заключается в приобретении студентами знаний и овладении дискурсными умениями продуцирования иноязычных устных или письменных текстов с учетом их предмет-ориентированного и субъект-ориентированного видов содержания на основе опыта обучаемых в иноязычной коммуникации в профессиональном контексте.

Основу любого подхода составляют *принципы*, определение и обоснование которых дает возможность говорить о правомерности его существования. В рамках дискурсного подхода можно выделить следующие принципы:

❖ *коммуникативности процесса обучения*, согласно которому обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально приближенных к ним. Исходя из того, что единицей коммуникации выступает дискурс, специфика этого принципа заключается в усвоении студентами знаний об особенностях содержания устного или письменного профессионального дискурса, а также в умении использовать имеющиеся знания и опыт в сфере своей профессиональной деятельности, что способствует эффективному общению на иностранном языке. Данный принцип проявляется в *ситуативности*, предполагающей использование реальных ситуаций для интерпретации студентами, а также работу с реальными событиями, фактами, явлениями общественной жизни. Ситуативность реализуется и в том, что языковой материал усваивается на основе ситуаций, представленных в текстах соответствующего жанра, т. е. в контексте, демонстрирующем функционирование того или иного языкового явления в речевой ситуации. В рамках принципа коммуникативности акцент ставится и на *проблемность* обучения, а это, в свою очередь, способствует развитию логического, критического, творческого мышления, активизирует речемыслительную деятельность обучаемых. Учет новизны способствует поддержанию интереса у студентов в процессе обучения иноязычному общению;

❖ *когнитивной направленности процесса обучения*, связанного с категориями *знания, мышление*, а также *процессами понимания*, проявляется, с одной стороны, во взаимодействии обучаемых между собой и окружа-

ющим миром, а с другой – показывает, как этот процесс отражается в их сознании. Данный принцип предполагает постоянное решение речемыслительных задач, в ходе которых студенты развивают свои мыслительные и интеллектуальные способности, включаются в познавательную деятельность, опираются на свой накопленный опыт. Когнитивность связана с развитием у студентов способности гибкого использования различных видов информации; с умением эффективно конструировать ментальные представления в процессе анализа и интерпретации информации; с необходимостью овладеть вербальными, учебными, а также исследовательскими стратегиями постижения другой лингвокультуры в сопоставлении с собственной;

❖ *учета дискурс-категорий.* Обучая будущих специалистов иноязычному профессиональному дискурсу с акцентом на его лингвистические и экстралингвистические особенности, мы обучаем их актуализации и затем репрезентации ключевых категорий в содержании дискурса, таких как, например, *аудитория, самоидентификация, время, пространство, интертекстуальность, интерсобытийность, дискурсная практика, стилистический диапазон* и др. Эти категории позволяют шире и всесторонне реализовать особенности ситуации общения в содержании иноязычного сообщения с учетом его субъектного и предметного аспектов;

❖ *поэтапного обучения* продуцированию иноязычного письменного дискурса. Мы определяем следующие этапы: *ознакомление, тренировка, применение и редактирование* (данный этап предусмотрен для письменных сообщений). Каждый из них предполагает овладение определенными знаниями, навыками и умениями порождения иноязычного текста с учетом поставленной цели и с акцентом на анализ или репрезентацию дискурс-категорий в сообщении.

Понятно, что для овладения всеми знаниями, навыками и умениями для продуцирования иноязычных дискурсов в соответствующем профессиональном контексте необходимы *средства обучения*. К ним относятся системы упражнений или отдельные комплексы заданий или упражнений, которые разрабатываются с учетом поставленной цели исследователя или методиста-практика, принимая во внимание вид речевой деятельности, этап обучения и др.

Содержание обучения определяется исходя из специфики профессионального контекста и его жанрового разнообразия.

Особенностью дискурсного подхода к методике обучения иноязычному дискурсу является и способ *организации учебной деятельности*, проявляющийся в соотнесении предметно-деятельностного и субъектно-деятельностного компонентов. Такое соотнесение важно как в плане самого процесса обучения (преподаватель – студент), так и в плане порождения конечного коммуникативного продукта (студент – читатель).

Попова Алена Викторовна
Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь
Маджали Самир
г. Белгаум, Индия
Веласкес Моника
г. Куеретаро, Мексика
Чои Сьерра
г. Сеул, Южная Корея

DESIGNING COMPLEX PROJECT AND ITS PERFORMANCE ASSESSMENT FOR MOOC: CASE-STUDY

Keywords: educational transformations, case-study, complex project, format of MOOC.

Nowadays we observe a dramatically rapid process of educational transformations. We as teachers, trainers, tutors experience these changes everyday. Our students do the same. And we both are going beyond the way in which we think about what is critical and important for learning and hence growing.

That is, while teaching we want to look and measure both how well students can solve problem and how well they can collaborate. The most popular format of modern learning performance is complex project. This format involves, engages, promotes and enhances team-work, team-thinking, and team-production.

When we meet with our students engaged in complex project every day in class and work with them in physical reality, more or less we can grasp their progress and assess their performance with no particular bias. The situation changes when all learning-teaching process is arranged in the format of MOOC. Our presentation considers such a case.

Input:

1. On-line performance assessments are challenging both for teacher and students. Students learn by doing, sharing and collaborating. Teachers learn about student's strengths regarding targeted skills and knowledge and they learn more about their students' area for growth. They have opportunities to identify student misconceptions and gaps in their understanding. Teachers learn about the impact of their instruction on student learning and what skills they need to teach or re-teach.

2. On-line performance assessment provides opportunities for active feedback to students and teachers.

3. On-line performance assessment links curriculum, instruction, technology, and assessment. Too often, we think of assessment as an independent event, one that occurs at the end of the unit, and its primary purpose is to produce a unit test grade. Though, our teaching-and-learning experience enriches us with different outcomes, which we would like to share with our colleagues in this report.

К ВОПРОСУ О МОДЕЛИРОВАНИИ ДИСКУРСА В АКАДЕМИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ключевые слова: лингвистика дискурса, дискурс-подход, диалогичность учебника, «деловая игра».

Существует три основных подхода к определению дискурса. Дискурс рассматривается его исследователями как феномен, как идея и как деятельность. Как идея он изучается в когнитивной лингвистике, прагматической лингвистике; как феномен – в функциональной лингвистике, но в методике он изучается как деятельность, он включает в себя два предыдущих. На этом мы и сосредоточиваем наше внимание. Следует добавить, что дискурс-подход, представленный школой каузально-генетического моделирования, интегрирует трактовку дискурса как деятельности (социальной, профессиональной и т. д.); как события (результата деятельности); а также как текста (результата языковой деятельности), поскольку для понимания коммуницируемого содержания важна прежде всего открытость коммуникации, т. е. выбор одного из фокусов внимания, одной из возможных перспектив, которые могут выступать в синтезе или отдельно друг от друга. Сказанное легло в основу дискурсного подхода в преподавании русского языка делового общения.

В современных российской и польской методиках одним из важнейших средств обучения, а одновременно средств оптимизации учебного процесса остается учебник. Развитие теории коммуникации, интегративного коммуникативно-деятельностного подхода к языку и лингвистики дискурса, внимание которых обращено на взаимодействие и условия коммуникации, направило внимание методистов на обсуждение проблемных ситуаций в современном учебнике. Современный учебник диалогичен. Диалогичность реализуется в нем с помощью деловых игр. Термин «деловая игра» в настоящее время широко применяется в методике преподавания иностранных языков и в некотором смысле отвечает термину «языковая игра», введенному Л. Витгенштейном и отражающему процесс употребления слов в языке. Этим термином он подчеркивал, что «говорить на языке – это компонент деятельности или форма жизни». В свою очередь, в деловых играх реализуются интерактивная и информативная наполненность деловых дискурсов, рассматриваемых нами

как языковая деятельность, специфицированная прагматической и культурной составляющими.

Сказанное позволило нам разработать модель обучения русскому языку делового общения, отраженную в нашем учебнике (А. Железник и И. Ролляк «Менеджмент и коммуникации. Русский язык бизнеса. Продвинутый уровень»), которая легко трансформируется, является открытой и динамичной. В ней представлен набор составляющих, который в своей целостности (и это показала апробация нашего материала на практике в студенческой аудитории польских слушателей) способствует эффективности формирования деятельностной, когнитивно-коммуникативной, т. е. дискурсной, компетенции. Эта модель дана в детализации ключевых составляющих – трех факторных величин (культура, прагматика, язык) и двух деятельностных (коммуникативная и когнитивная деятельность). Данная модель позволила нам описать все элементы процесса формирования дискурс-компетенции аналитически, а значит, глубоко (с определенной долей детализации процесса), а также учесть эти составляющие в подготовке учебника для польских специалистов, изучающих русский язык делового общения.

Разработанная нами структурная модель может трансформироваться в три *функциональные* модели, которые демонстрируют возможности первой базовой модели в процессе обучения. Эти трансформации состоят в изменении фокусировки обучения на тот или иной центр внимания, при котором на первый план выходят информативная (когнитивная) или интерактивная (коммуникативная) составляющие модели. Центр внимания третьего варианта модели – планы культуры, прагматики, языка, а коммуникативно-когнитивная деятельность в этом варианте становится фреймом (контекстом, субъектной ситуацией) общения. При этом необходимо заметить, что все составляющие модели находятся в синтезе и невозможны одна без других.

Такое перенесение центров внимания необходимо как преподавателю, так и студенту. Так, преподаватель обязан видеть, что именно слабее актуализируется у студента, и тренировать этот конкретный навык, и, соответственно, формировать дискурсную компетенцию в целом. Студент же должен понять, когда именно, в каких ситуациях общения, в какой среде, в случае каких сбоях в коммуникативном процессе он(она) обязан подумать о смене фокусировки в коммуникативном содержании, чтобы ситуацию общения из негативной превратить в позитивную. Для этого ему нужен опыт общения и на уроке, и на практике. Для этого и вводятся в процесс обучения примеры ситуаций, специальные задания со сменой жанра и формата общения.

В качестве примеров того, как работают эти модели и как проходит процесс формирования дискурсной компетенции студентами, мы покажем в статье на примерах заданий, взятых из учебника для продвинутого уровня владения русским языком делового общения А. Железник и И. Роляк «Менеджмент и коммуникации. Русский язык бизнеса. Продвинутый уровень», изданного в 2012 г. в Кельцком Университете имени Яна Кохановского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Витгенштейн, Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. М. : Гнозис, 1994. С. 90.

ДИСКУРС-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КАТЕГОРИАЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Ключевые слова: образовательные стандарты, дискурс-ориентированное обучение, академический дискурс, жанры и форматы взаимодействия преподавателя и обучающегося.

В основе действующих на данный момент в Республике Беларусь образовательных стандартов лежит компетентностный подход, согласно которому цель образовательного процесса заключается не только в усвоении знаний и развитии на их основе навыков и умений, но и в развитии личностных качеств, необходимых специалисту для решения теоретических и практических задач. Таким образом, образование становится личностно значимой деятельностью студента. Соответственно, деятельность и личность обучающегося должны найти отражение в академических дискурсах как их содержательные категории.

На референтном уровне академический дискурс принимает эти позиции, вследствие чего меняются учебные программы и собственно содержание курсов. В качестве новых тематических категорий в образование приходят темы «отдельный случай» и «проблемные ситуации». В рамках данных тем большое внимание уделяется правилам и закономерностям взаимодействия субъектов в каждом из разбираемых случаев и ситуаций. Иными словами, тематической становится категория «профессиональный дискурс», а образование как таковое становится дискурс-ориентированным.

На кортежном уровне трансформации академического дискурса репрезентированы в новых жанрах и форматах взаимодействия преподавателя и обучающегося. Жанр лекции реализуется в интерактивном формате с привлечением дискуссионного момента, в результате классический лекционный монолог трансформируется в беседу. Беседа, в свою очередь, может развиваться по заранее спланированному преподавателем сценарию, подводящему обучающихся к самостоятельным выводам о чем-то уже известном в науке, а может быть спонтанной и основываться на совместном рассуждении по принципу теории Ч. Пирса (последовательное применение абдукции, дедукции и индукции), которое приведет и обучающихся, и преподавателя к неким новым выводам. Жанр семинарских за-

нятий также меняет формат: при сохранении доминирующей роли самостоятельной работы учащихся с учебной литературой и дидактическими средствами над серией вопросов, проблем и задач активное обсуждение, дискуссии и выступления обучающихся проходят в профессиональных форматах, близких специальностям студентов (круглый стол, фокус-группа, интервью, пресс-конференция и др.). На практических занятиях больший объем занимают задания проблемного характера и проектного типа.

Иными словами, роли преподавателя и обучающегося в дискурс-ориентированном обучении меняются, равно как и характер взаимодействия «преподаватель – студент». Преподаватель – не столько носитель знания, сколько менеджер, организующий «знание-добывающую» деятельность студентов; куратор и контролер. Обучающийся – специалист, приобретающий необходимые знания и умения под руководством более опытного коллеги.

Специфика формы/режим проведения занятий в дискурс-ориентированном образовании состоит в том, что большую значимость приобретает самостоятельная работа и, соответственно, самоконтроль, а также групповая работа и взаимоконтроль. Фронтальный индивидуальный контроль со стороны преподавателя теряет актуальность. В связи с этим возникает вопрос соотношения текущего и итогового контроля в оценке деятельности студента.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, и это уже не совокупность усвоенной информации, но способность использовать знания, умения и опыт в различных нестандартных проблемных ситуациях.

ДИСКУРСНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ДЛЯ РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Ключевые слова: дискурсный подход, коммуникация, методика обучения иностранным языкам.

Процесс развития мирового сообщества сегодня характеризуется, с одной стороны, углублением экономических связей, развитием новых технологий, новыми тенденциями в сфере коммуникации, изменением характера взаимодействия субъектов общения на всех уровнях – массовом, межличностном, в организациях. С другой стороны, процесс мирового развития полон обострением глобальных проблем – межконфессиональных, кросс-культурных, экономических, политических. Поиск решения глобальных проблем видится в разных направлениях, в том числе и в сфере образования.

Современная педагогическая наука интенсивно ищет новые формы обучения, которые повлияли бы не только на потенциал знаний обучаемых, но и на их способность быстро реагировать на проблемы современности и искать пути их преодоления. Таким образом, большие надежды возлагаются на блок дисциплин, занимающихся вопросами эффективной коммуникации.

Методика обучения иностранным языкам тесно взаимодействует с такими дисциплинами, как педагогика, психология и лингвистика. В мировой практике обучения иноязычному общению наблюдаются две противостоящие тенденции. Одна – в тесном взаимодействии методики преподавания с педагогикой и психологией, а вторая – с лингвистикой, в частности ее прикладным аспектом. Первая фокусирует внимание на факте теснейшей зависимости процесса обучения иноязычному общению в контексте значимости учета педагогических и психологических закономерностей, обуславливающих необходимую рациональность учебной деятельности. Вторая сосредоточена в большей степени на материале самого предмета изучения (языке или речи, содержании коммуникации или контексте коммуникации и пр.), осмысление которого видится самодостаточным для построения принципов учебного процесса.

Дискурсный подход тем и интересен, что объединяет оба этих начала – *интерактивное* (психолого-педагогическая парадигма) и *предметное*

(лингвистическая парадигма). Суть этого лингвистического направления в том, чтобы перевести акцент с изучения языка на изучение коммуникации, которая понимается не только как речевая деятельность (аудирование, говорение, чтение, письмо, переводческая деятельность), но и как событийный ряд. При дискурсном подходе учитываются личностные и профессиональные интересы обучающихся; данный подход нацелен на развитие интеллектуальных способностей, а также формирование дискурс-компетенции в различных видах речевой деятельности.

Личностно ориентированный, профессионально ориентированный, деятельностный, а также компетентностный подходы стали источниками дискурсного подхода, определив оба его вектора: внимание к субъекту и предмету коммуникации, с одной стороны, а с другой – построение компетентностной модели обучения. Именно благодаря этой модели актуализировалось *функциональное начало*. А переход из описательной в функциональную область реализации подходов, в свою очередь, сделал неизбежным процесс перехода *из функциональной в дискурсивную* парадигму. Последняя отмечена как значимая, актуализированная практически всеми гуманитарными и социальными дисциплинами.

Таким образом, дискурсный подход к процессу преподавания иностранного языка позволяет решить целый круг проблем, связанных с совершенствованием качества образования, определением его целей и результатов, обоснованием форм, методов и средств обучения, организацией всего образовательного процесса с учетом современных требований к характеру и уровню высшего образования.

Дискурсный подход представляет собой естественную эволюцию подходов, разработанных для оптимизации процесса обучения общению. Его новизна состоит в интеграции принципов и приемов деятельностного, профессионально ориентированного, личностно ориентированного и компетентностного подходов с учетом развития лингводидактических оснований.

В контексте дискурсного подхода коммуникация в процессе обучения рассматривается как сконцентрированная вокруг реальных событий (event-centered): сами события конструируются общающимися, что делает их непосредственными активными участниками коммуникации. Реальные коммуникативные ситуации, характеризующиеся не только индивидуально релевантными темами, но и специфическими форматными характеристиками и, соответственно, уместными поведенческими моделями, помогают студентам приобрести тот необходимый личный опыт, который они смогут использовать не только в жизненных, но и профессиональных ситуациях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Дискурсный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе и его место в создании УМК нового поколения [Электронный ресурс] / редкол. : И. Ф. Ухванова (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2011. URL : www.elib.bsu.by, ограниченный.

СТЕНДОВЫЕ ДОКЛАДЫ

ДИСКУРС СЛОВАРЯ В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (ДИСКУРС СЛОВАРЯ, ГИПЕРТЕКСТ, ДИСКУРС-КАТЕГОРИЯ, РЕКОНСТРУКЦИЯ)

Ключевые слова: дискурс словаря, словарные дискурсии, гипертекст, дискурс-категория.

Умение пользоваться словарем приобретает особую актуальность в контексте научного исследования вообще и лингвистического исследования в частности. Цель предлагаемой статьи – показать практическую значимость работы со словарем для научного исследования. Объект статьи – словарь, рассматриваемый как гипертекст. Предмет исследования – словарные дискурсии. Для ученого особую значимость имеет категория самоидентификации, т. е. важно ответить на вопросы: в каком поле я нахожусь, каковы мои цели, задачи, методы и т. д.? А когда понятно, в каком поле я работаю, становится ясно, какая терминология для меня актуальна. Обращаясь к словарю как к гипертексту, мы изучаем терминологию вглубь. Исследователь двигается по разным траекториям, создавая свои дискурсии. Причем эти траектории могут реконструировать как предметно-тематическое, так и коротечное содержание. Таким образом, мы реконструируем эти два типа содержания термина, а также системные связи термина как внутри одной дисциплины, так и междисциплинарные. И тогда мы свободны в понимании терминологии, свободны в своем поле.

С другой стороны, если объектом диссертационного исследования является определенное явление, понятие или феномен, то обращение к словарям выводит исследователя на моделирование изучаемого понятия. Моделирование будет полным, если обратиться к словарям разного типа: этимологический, толковый, словарь синонимов, словарь сочетаемости слов (коллокаций). Этимологический словарь дает материал для реконструкции первоначального значения изучаемой макрокатегории, а значит, для реконструкции ее прототипических категорий. Толковый словарь и словарь сочетаемости слов выводят исследователя на уровень языка, реконструируя парадигму потенций анализируемого понятия. Анализируя словарные дискурсии словарей сочетаемости слов, исследователь получает выход в лингвистику речи, т. е. реконструируются категории, которые

актуализируются в речи. Анализ категории невозможен без социальной, а значит, и культурной составляющей. Обращаясь к словарям разных языковых культур, исследователь видит категорию с учетом вариативности социумов, в которых она функционирует.

Таким образом, качественное использование лексикографических ресурсов предоставляет научному исследователю глубинное понимание анализируемых категорий.

SOCIOLCULTURAL DIMENSION OF THE HIGHER EDUCATION TRANSFORMATION IN ALBANIA

Keywords: globalization-related processes, Albanian higher education, social and cultural dimensions of higher education.

The main factors causing the need of rethinking higher education institutions in Albania are connected with the advent of the global age. Higher education in Albania is affected by globalization-related processes. Higher education is doubly affected by the local post-1989 transformations and by more profound and long-lasting global transformations. To neglect either of the two levels of analysis is to misunderstand a decade of failed attempts to reform higher education systems in Albania. The main purpose of this study is to carry out the main issues related to the social and cultural dimensions of the transformation process of the Albanian higher education and their impact to the globalization process. The transformation of the higher education system consists in reflecting the changes that take place in Albanian society, strengthening the values and practices of Albanian new democracy, changing the past inequalities, serving a new social order, meeting the national needs and responding to new realities and opportunities. Higher education plays a central role in the social, cultural and economic development of modern societies. All traditional factors determine social and cultural dimensions of transformation process and it's positive impact. Government politics related to higher education, the students' chance of choice, the existence of a great variety of the universities that can be accessed, changing curricula, students exchange, opening to the word play an important role. All the factors above affect the social and cultural dimensions of higher education transformation process in Albania.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ

Ключевые слова: психолингвистика, метод семантического дифференциала, семантический дифференциал, компьютерные термины.

В статье рассматривается применение психолингвистического метода семантического дифференциала Ч. Осгуда для определения особенностей восприятия и оценивания компьютерных терминов.

Метод семантического дифференциала – наиболее оптимальный метод, фиксирующий личностные смыслы оцениваемых объектов, т. е. определяет эмотивную оценку интересующих понятий (объектов) по набору биполярных градуальных шкал антонимичных прилагательных и когнитивных и поведенческих установок реципиентов в отношении данных понятий. Универсальность факторной структуры «оценка – сила – активность» семантического пространства позволяет использовать данную структуру в качестве конструкта для построения методики СД.

Объектом исследования выступают компьютерные термины. При использовании СД набор шкал-дескрипторов зависит от той предметной сферы, которую будут оценивать респонденты. В исследовании набор шкал специально составлен для изучения ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ, исключая пары типа *плохой – хороший, веселый – грустный, теплый – холодный* и т. д. по причине их некорректности для данного случая.

Каждый испытуемый фиксировал в ответах собственный опыт, но в среднем можно получить общественно закрепленную «социально-психологическую» оценку понятия, которое обозначено соответствующим словом. Разница в оценках и определяет семантическую дифференциацию слов. Получив числовые показатели по различным факторам и шкалам, можно определить и освоенность компьютерных терминов. Чем ближе показатели к положительным полюсам шкал, тем выше оцениваются теми индивидами, которые имеют соответствующие когнитивные и эмотивные структуры. Так, в самом слове «компьютер» особую роль играют шкалы фактора «оценка», отражающие морально-этические, эстетические и интеллектуальные оценки термина, т. е. общее отношение к объекту (хороший, закономерный). Шкалы «силы и активности» напрямую связаны с

оценочными шкалами. «Сила» имплицитно оценивает физическую и интеллектуальную экспрессивность термина (мощный, сложный); «активность» отображает синестезический перенос на оценку динамичности развития компьютеров, их работу и использование (новый, быстрый, активный).

Таким образом, СД помогает увидеть тот образ оцениваемого объекта, который складывается в сознании реципиента. Любой воспринимаемый индивидом объект (предмет, изображение предмета, название предмета) вызывает у данного индивида определенные реакции. СД структурирует восприятие объекта по трем направлениям: активность объекта, его сила (потенциальность), отношение к нему со стороны респондента.

ДИСКУРС «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ» В КОНТЕКСТЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТИПОВ ДИСКУРСА

Ключевые слова: дискурс, дискурс «врач – пациент», каузально-генетический подход, субъект-субъектное и субъект-предметное содержание, рефлексия.

Сегодня понятие дискурса становится все более многосторонним с учетом адаптации термина под разнообразные направления лингвистики дискурса, в том числе под разные исследовательские задачи. Мы опираемся на понятие дискурса, происходящее из латыни («разговор», «аргументация», «дискуссия на определенные темы»), а также на его понимание в контексте каузально-генетического подхода, открывающего перспективу изучения различных типов дискурса в контексте соотношения в процессе его функционирования двух типов содержания – субъект-субъектного и субъект-предметного.

В основе дискурса «врач – пациент», *во-первых*, – актуализация субъект-субъектных отношений врач-пациент, где значимую роль играют статусно-ролевые отношения; они, как и ряд других, моделируют речевое поведение участников общения. Так, уровень образования как врачей, так и пациентов может играть важную роль для реализации успешной коммуникации, а также актуализация иных аспектов социального контекста, как например возраст, гендер, социальные ожидания, мотивация, целевые установки общающихся и их осознание, присутствие третьих лиц в общении врач – пациент (*прямое*: родителей, родственников, студентов-практикантов – и *косвенное*: общение врача по телефону либо с зашедшим случайно медперсоналом) и др. *Во-вторых*, для изучения эффективной коммуникации важен также предмет разговора и актуализации такого субъект-предметного содержания в предметном контексте – болезнь пациента и его состояние на данный момент, осознание своего состояния, понимания соотношения того, чем помогает лекарство и что зависит от него самого, и др. Все это порождает свои функциональные модели дискурса. Рефлексия двух видов содержания и знание специфики его функционирования (функциональные модели) играют важную роль как в исследовательском плане, так и в плане обучения медперсонала.

**РАБОТА СО СЛОВАРЕМ КАК С ГИПЕРТЕКСТОМ
В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ:
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ДИСКУРС»
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ И ТОЛКОВОМ СЛОВАРЯХ
ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Ключевые слова: гипертекст, дискурс словаря, словарная статья.

Понятие и термин «гипертекст» достаточно часто используется в литературе, посвященной изучению проблем теории текста, семиотической текстологии, когнитивной лингвистики, лексикографии и компьютерной лингвистики. Сам термин трактуется по-разному. Это связано с тем, что исследователи рассматривают его с различных позиций: с точки зрения развития информационных технологий, с философской точки зрения, с точки зрения социологии и психологии, теории обучения и других наук. Исследования позволили также изменить и традиционные представления о тексте как о линейной сущности, в связи с чем одной из центральных категорий лингвистики текста становится понятие «гипертекст».

Наше сообщение сфокусировано на том, чтобы представить словарь анализа дискурса – *Dictionnaire d'analyse dud discours* – и толковый словарь французского языка *Le Petit Robert* как гипертекст и описать специфику гипертекстовой репрезентации с опорой на словарные статьи, реализующие связь как минимум двух параметров – лингвистический и дискурс-лингвистический. Такого рода знания, безусловно, нужны исследователям, работающим в поле лингвистики дискурса.

В ходе нашего анализа мы приходим к выводу, что данные словари являются гипертекстами: их словарные статьи богаты отсылками на другие статьи, которые, таким образом, вступают в парадигматические отношения. Каждую статью словаря можно читать различными способами: 1) знакомясь с терминологической системой просто идти от одной статьи к другой, по мере надобности, игнорируя гипертекстовые отсылки; 2) читать статьи, принимая в расчет отсылки и актуализируя для себя возможность соотнесения терминологии; 3) и наконец, пуститься в «гипертекстовое плавание», т. е. оттолкнуться «от берега» (от одной ссылки) и плыть по течению, которое ссылки формируют. И это совершенно новый тип работы со словарем, которая актуализирует парадигматические поля терминологии, помогает осмыслить не один термин, а термин в системе.

Жбанков Максим Максимович
Минский государственный лингвистический университет
г. Минск, Беларусь

**ПРИЗНАКИ И КОМПОНЕНТЫ НАУЧНОГО ДИСКУРСА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ДОКУМЕНТОВ
КЛИНИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

Ключевые слова: профессиональный дискурс, клинические исследования, признаки, компоненты, типы институционального дискурса, научный дискурс, медицинский дискурс, стратегии, жанры, термины, дискурсивные формулы.

Рассматривается место дискурса клинических исследований в существующей типологии институциональных дискурсов. Выявляются его прагматические и семантические признаки: диада «агент – клиент», цели и коммуникативные стратегии, тематика, жанровая система, специфика метаязыка. Автор приходит к выводу, что дискурс клинических исследований представляет собой особый подвид научного медицинского дискурса.

**ВСТРЕЧА XVII И XX вв.
В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ:
ОБОГАЩЕНИЕ СМЫСЛА**

Ключевые слова: дискурс-категория, интертекстуальность, текстовые реминисценции.

Сообщение сфокусировано на специфике дискурс-категории «интертекстуальность», реконструируемой из художественного произведения британского классика Джона Фаулза «Волхв». Этот роман многозначен и вариативен в использовании категории интертекстуальности, в том числе в использовании аллюзий, парафраз, сравнений и собственно текстовых реминисценций. В ходе анализа с помощью фокусировки на текстовые реминисценции (прямые и косвенные отсылки автора) мы обнаруживаем то, что можно было бы назвать «перекличкой» двух веков в одном произведении: в романе Джона Фаулза, например, оживают образы героев и событий, описанные Уильямом Шекспиром.

Человек познает и приобретает знания не только через собственный опыт, но и путем прочтения текстов. Информация, приобретенная из текстов, попадает в человеческое сознание и со временем остается в языковом аппарате.

Текстовые реминисценции существовали издавна: они обнаруживаются и в древних письменах, и в устном народном творчестве. Они встречаются в художественных произведениях, поэзии, публицистике, деловых документах. Текстовые реминисценции не только обогащают смысл произведения, но и, в случае расшифровки, расширяют знания человека о мире и социальном взаимодействии, о времени и пространстве их использования. Текстовые реминисценции актуализируют культурологические, исторические, этнографические, общественно-политические смыслы, через отсылку на другие тексты рождаются образы героев и событий, деятельности и ее мотивации. Реконструкция, классификация и описание текстовых реминисценций – важные составляющие процесса понимания, а значит, и обучения тому, как работать с текстами. Увидеть и понять реминисценции может только эрудированный читатель. Стремление увидеть

текст в его глубинном развитии необходимо актуализировать в процессе обучения чтению и формированию навыков чтения как литературных, так и профессионально ориентированных текстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Супрун, А. Е. Текстовые реминисценции в газетных текстах / А. Е. Супрун // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы анализа общественно-политических текстов. Минск : БГУ, 1998. С. 142.

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Ключевые слова: языковой контакт, лексическая единица, межкультурная и межъязыковая интерференция.

Статья посвящена интерференции, которая является распространенной в ситуациях языковых контактов, при которых нет прямого перенесения элементов. Точнее, речь идет о расширении употребления слова данного языка в соответствии с моделью другого, воздействующего на него. Поскольку язык является неотделимой составной культуры его народа-носителя, то естественно, что источником интерференции может стать и сходство, и различие культур двух народов.

Слово, справедливо считающееся основной, важнейшей единицей языка, является таковой и в языковых контактах. Фонетические и морфологические явления проникают во взаимодействующие языки только вместе с лексикой и через лексику, в этом проявляется основная, определяющая роль лексики при взаимодействии языков.

Являясь единицей номинации, слово отражает логико-понятийное деление мира тем или иным народом. Называя даже самые общие для всего человечества понятия (вряд ли можно ошибиться, употребив по отношению к себе в английском языке местоимение 1-го лица единственного числа *I* по аналогии с русским *я*), люди обычно выделяют одну какую-либо связь из всех возможных, причем они, как правило, неодинаковы в различных языках. Поэтому получается, что объем значений сходных слов в языках чаще всего не совпадает [3, с. 110]. В качестве классических примеров можно привести *foot, leg* (англ.) – *нога* (рус.), *arm, hand* (англ.) – *рука* (рус.). Что касается научных текстов по математике, то это *point, dot* (англ.) – *точка* (рус.), *pair, couple* (англ.) – *пара* (рус.), *nullset, emptyset* (англ.) – *пустое множество* (рус.), *to calculate, to compute* (англ.) – *вычислять* (рус.). У. Вайнрайх указывает, что это «тип интерференции, чрезвычайно распространенный в ситуациях языковых контактов, при котором вовсе нет прямого перене-

сения элементов» [1, с. 31]. Точнее, речь идет о «расширении употребления слова данного языка в соответствии с моделью другого, воздействующего на него» [1, с. 84]. В специальной литературе такую интерференцию часто называют семантической или лексико-семантической.

В основе недифференцированного употребления лексических единиц лежит переоценка момента тождества слов, обозначающих «одни и те же» явления окружающей действительности [2, с. 72].

Поскольку язык является неотделимой составной частью культуры его народа-носителя, то вполне естественно, что источником межъязыковой лексической интерференции может стать сходство и различие культур двух народов (в этом случае имеет место так называемая «межкультурная интерференция»).

Например, нельзя переводить геометрия *Лобачевского* словами *Lobachevskygeometry*. На английском языке всегда пишут *hyperbolicgeometry*. Это не только, так сказать, дискриминация против достижений российской науки, это и подчеркивание той симметрии, которая там возникает, потому что бывает *эллиптическая геометрия Римана*. А что касается *Евклидовой геометрии*, она в этой классификации называется *параболической*. Но про нее очень редко говорят, что она *параболическая*, обычно все-таки говорят *Евклидова*.

Можно выделить два типа отношений между словами и означаемыми ими явлениями в двух языках:

1. В культуре А существует понятие/явление «А», обозначаемое словом «АI». В культуре В такого явления не существует. Имеющееся же слово «ВI», сходное внешне с «АI», отражает иное понятие.

Наши переводчики переводят *плоскость Лобачевского* как *Lobachevskyplane*, это допустимо. В западной математической литературе не используют термин *Lobachevskygeometry*, потому что не только Лобачевский эту геометрию придумал. Сначала ее придумал Карл Фридрих Гаусс, потом ее придумал венгерский математик Янош Бойяи (BolyaiJanos), а потом уже на следующий год Николай Иванович Лобачевский, и он первым опубликовал результат. Так что какое-то основание не давать этой геометрии конкретного имени автора есть. На Западе принято более размеренное восприятие этой ситуации.

2. Явление «А» существует в культурах А и В. Слово же «ВI», аналогичное «АI», употребляется чаще всего лишь для обозначения этого явления в культуре А. Представим еще несколько примеров, как нельзя переводить

некоторые термины. *Блок-схема* – это не *block-scheme*, а *flowchart*. Момент количества движения надо переводить как *angular momentum*.

Отметим, что «лингвистическое изучение языкового контакта должно координироваться с экстралингвистическим изучением двуязычия и связанных с ним явлений» [1, с. 26], например таким, как явление интерференции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев, 1979.
2. Макарова Г. Н. О некоторых причинах денотативно-коннотативной интерференции в условиях русско-английского общения // Психологические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов. Калининград, 1984. С. 72–82.
3. Попова И. С. Закономерности порождения речи и сочетаемость глаголов при обучении английскому языку // Методика обучения иностр. яз. Минск, 1975. Вып. 5. С. 107–112.

РУССКОЯЗЫЧНАЯ КАРТИНА МИРА 1980-х гг. В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Ключевые слова: академический дискурс, языковая картина мира, газетная статья.

Каждый период развития общества находит свое отражение в академическом дискурсе. Система образования в любом обществе представляет собой порождение культуры, частью которой является языковая картина мира. Будучи социальным институтом школа формирует, отражает и воспроизводит состояние культуры в определенный период. Для русскоязычной системы образования характерны черты соборности, иерархичности, позитивного отношения к труду и человеку-труженику.

Если обратиться к газетным статьям 1980-х гг., можно отметить, что в данный период превалировала сельскохозяйственная тематика, это можно проследить по названиям статей: «Навстречу хлебной волне», «Хлеб отечества», «В ответе за хлеб», «Весь хлеб в закрома», «Хлеб на все времена» и т. д. («Комсомольская правда», 1982). Эта тематика отражается и в системе образования, например: «В поле – с зачеткой», «Поле будущих мастеров», «Семестр начинается с поля», «Зачет поставит поле» («Комсомольская правда», 1982). Понятия «отчизна», «поле», «колос», «труд» также находят свое отражение в статьях: «Флаг трудового семестра – поднять!», «Славу поля множить трудом!», «Трудовой ритм пятилетки!», «Работать на совесть, ударно, по-комсомольски!» («Комсомольская правда», 1982).

Еще одной отличительной чертой газетных статей данного периода является обилие глаголов и восклицательных знаков в заголовках. Например, следующие заголовки: «Учение и труд рядом идут!», «Каждый день – урожаю!», «Верность труду, верность отчизне!» («Комсомольская правда», 1972), «Славу поля множим трудом!», «Жатва: сберечь каждый колос!», «Все выращенное – сохранить!» («Комсомольская правда», 1982) – звучат как лозунги или девизы.

Таким образом, исследованный материал подтверждает, что академический дискурс представляет собой отражение картины мира периода, обладающего следующими характеристиками: преобладание сельскохозяйственной тематики, обилие девизов и лозунгов, призыв трудиться, а также уважать труд других.

КАТЕГОРИЯ «ВОВЛЕЧЕННОСТЬ» В АКАДЕМИЧЕСКОМ ТИПЕ ДИСКУРСА

Ключевые слова: дискурс, категория «вовлеченность», речевая интеракция, модели взаимодействия «автор – читатель».

Интеракционный подход в лингвистической прагматике рассматривает речь как речевое взаимодействие и включает в контекст исследования «фактор адресата» (по Ю. С. Степанову), выделяя наряду с категориями, ориентированными на говорящего, категории, ориентированные на собеседника. В результате речь, объявленная Ф. де Соссюром внесистемной, приобретает системный и структурированный характер настолько, что позволяет говорить о возможности создания «грамматики речи» – системно-структурного описания речевого взаимодействия как обобщенной единицы более высокого уровня языкового анализа, следующего за предложением-высказыванием. Поэтому, на наш взгляд, целесообразно представить в виде актуализационной парадигмы формальный аппарат речевой интеракции как следующего после предложения-высказывания уровня языка-речи, т. е. те прагмасемантические (интеракционные) категории, которые (помимо традиционно грамматических – лица, времени, числа, наклонения и т. п.) составляют интеракционную грамматику, или грамматику речевого взаимодействия.

Так, предметом нашей статьи стала категория «вовлеченность», на необходимость самостоятельности которой в лингвистике языка указывают Л. А. Близниченко, Г. Г. Поцепцов, О. Н. Селиверстова, Г. Г. Сильницкий, Д. Г. Богушевич и др. Однако помимо репрезентации категории «вовлеченность» в лингвистике языка, представленной грамматикализированными конструкциями (Л. А. Близниченко, Д. Г. Богушевич), изучаемая категория может служить инструментом межличностного общения, взаимопонимания людей, формирования картины мира, нового понимания объектно-субъектных отношений и в лингвистике речи, обрастая и другими ее формами, не ограничиваясь рамками только лишь лингвистики языка.

В лингвистике речи, изучающей использование системы языка в текстопорождении, а значит, сообщении, категория «вовлеченность» изучается с позиции ее прагматической реализации, но также и когнитивной, речедейательностной и т. д. Соответственно, изучая аспекты интеракции и репрезентации информации, лингвисты, пусть не называя категорию «во-

влеченность», имплицитно изучали ее через такие категории, как мотивация, интеракция, модальность (Л. И. Красненкова, А. М. Кузнецов, И. А. Битнер, А. Г. Елисеева и др.).

Так, объектом нашего исследования послужил учебник Umberto Eco «How to write a thesis» (перевод с итальянского на английский: С. М. Farina, G. Farina). На примере данного пособия, проанализировав модели взаимодействия автор-читатель, мы можем сказать, что категория «вовлеченность» непосредственно влияет на эффективность академического общения как такового (общения автора с читателем учебника или учебного пособия, в частности) ибо ее актуализация непосредственно сопряжена с категорией «мотивация обучения», а точнее, «мотивация понимания» материалов, которые предлагает учитель ученику.

Выходя на изучение более широкого контекста, как академический дискурс данного учебного пособия, и построив реконструкцию категории «вовлеченность», мы увидели, как изучаемая категория проникает в функциональные единства дискурса – субъект-субъектное и субъект-предметное, организуя их непосредственную связь через осуществление связи субъектов коммуникации между собой и связи их как с предметом общения, актуализируя мотивацию общения, а значит, волю общающихся и интерес к общению как таковому.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ УСТНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Ключевые слова: практическое занятие, коммуникативная ситуация, коммуникативные роли, хронотоп, коммуникативная компетенция.

Практическое занятие рассматривается нами как коммуникативное событие, которое находит реализацию в определенной ситуации общения. К описанию ситуации общения обращались В. И. Беликов [1], Ю. А. Левицкий [3], Н. И. Формановская [4] и другие авторы, которые для создания ее модели выделяли определенные параметры. Исходя из специфики практического занятия нами были отобраны ключевые **признаки**: *участники, хронотоп* (термин, предложенный В. И. Карасиком и включающий место и время общения), *цель, тематика* и *способ общения*.

Результаты анализа аудиозаписей нескольких практических занятий по английскому языку на 1-м курсе со студентами Института журналистики и факультета философии и социальных наук БГУ показывают, что практическое занятие находит реализацию в коммуникативной ситуации, обладающей следующими признаками:

1. Фиксированность состава и определенная ролевая принадлежность участников общения

Практическое занятие проводится в небольшой группе студентов, состав которой не меняется в течение всего периода обучения. Преподаватель является «агентом», т. е. представителем социального института, играющим активную роль в статусно-ролевых ситуациях общения, а студенты являются «клиентами» [2], поэтому общение между преподавателем и студентами носит неравностатусный характер. Однако результаты исследования показывают, что приоритет отдается двусторонней коммуникации и *сотрудничеству*. При этом довольно часто присутствует *смена коммуникативных ролей*, которая происходит в диалоге, споре и других видах обмена информацией. Кроме того, в связи с тем что обучение иностранному языку в неязыковых вузах носит профессионально ориентированный характер, наблюдается *приписывание* студентами себе *различных ролей* в рамках учебной ситуации.

Особое внимание следует обратить и на дискурс-категорию *аудитория*, которая выражается с помощью непосредственных обращений, вводных

слов (в функции обращений), повелительного наклонения и др. Нередко каждая из вышеперечисленных форм обращенности сопровождается указательными жестами, формулами вежливости и этикета.

Выбор речевого поведения для общения с адресатом связан и с *коммуникативными стратегиями*, которые могут быть условно разделены на стратегии, *реализующие обучение*, и стратегии, *реализующие взаимодействие участников дискурса*.

2. Четко очерченный хронотоп

Локально-темпоральные характеристики практического занятия ограничены внешним фактором – расписанием: практическое занятие начинается в определенное время, продолжается два академических часа и происходит в учебной аудитории или специальной лаборатории университета. *Пространство* аудитории семиотически распределено в виде территории преподавателя и территории студентов.

3. Неоднородность и уникальность коммуникативной цели

Практическое занятие как отдельный тип дискурса имеет свою цель. До недавнего времени выделялась триединая цель обучения иностранному языку: обучающая, воспитательная и развивающая. В настоящее время вычленяется еще одна цель, которая занимает основную позицию: *формирование у студентов коммуникативной компетенции*, т. е. способности общаться на иностранном языке. Особенность практического занятия по иностранному языку заключается в том, что общение выступает не только целью, но и средством, организующим взаимодействие коммуникантов. В связи с этим процесс обучения иностранному языку – это установление различных типов взаимодействия, в ходе которых и реализуются цели обучения.

4. Вариативность развития темы

Для практического занятия характерны: смена темы, отсылка к предыдущей и последующей информации, репрезентация дискурс-категорий *интерсобытийность* и *интертекстуальность*. Такое представление материала способствует вовлечению студентов в устное общение в ситуациях, максимально приближенных к реальным, что помогает преодолеть искусственный характер общения в учебных условиях. Встречаются также и фрагменты, тематически не связанные с содержанием занятия, а лишь служащие целям решения организационных вопросов. Следует однако помнить, что практическое занятие, несмотря на определенную вариативность, обладает *ограничениями* тематического диапазона.

5. Устный контактный способ общения

На практическом занятии устный способ общения характеризуется наличием: на уровне *лексики* – разговорно-просторечных слов, фразеологизмов, эмоционально окрашенных слов, пауз хезитации, реплик-реакций,

на уровне *синтаксиса* – вставных, вводных, присоединительных конструкций, неполных эллиптических конструкций, прерванных конструкций.

Практическое занятие подразумевает *контактное* общение. В связи с тем что на занятии коммуникативным лидером является преподаватель, в большинстве случаев функция установления и поддержания контакта принадлежит именно ему, что отражается в использовании специальных речевых клише, употреблении вопросов, демонстрации уважения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. *Беликов В. И.* Социолингвистика : учеб. для вузов. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001.
2. *Карасик В. И.* О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. / ВГПУ ; под ред. В. И. Карасика, Г. Г. Слышкина. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
3. *Левицкий Ю. А.* Параметры текстообразования // Теория текста: лингвистический и стилистический аспекты : тез. докл. и сообщ. науч. конф., 21–23 мая 1992 г. / Урал. гос. ун-т. Екатеринбург, 1992. С. 39–50.
4. *Формановская Н. И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М. : Икар, 2007.

ВЫСТУПЛЕНИЯ

RESEARCH ARTICLE IN ENGLISH: A CHALLENGE FOR A NON-NATIVE SPEAKER

Keywords: Anglicization of academic discourse, research article genre, applied linguistics.

Latvia similar to other countries in the world is experiencing the Anglicization of academic discourse, as more and more international scientific conferences and publications in different branches of science are held in the English language. Likewise, members of the academic discourse community in Latvia participate in editorial boards of various international journals published abroad.

The research article genre lies in the realm of applied linguistics competency, which has experienced a transformation from being viewed as a branch of science dealing with the application of linguistics to language teaching to the one tackling central issues of practical language in use. Nowadays applied linguistics has proved to be a practice-driven discipline that addresses solving discursal problems in a variety of contexts, including the context of academic discourse.

Each research article competes for research space; therefore, it has to be written according to the expectations of the target academic discourse community. This report aims at sharing the experience of writing as well as editing research articles in English, thus establishing a theoretical and pragmatic framework for the discussion of the research article genre from the Anglophone perspective. It will look at the formal and functional co-textual resources such as the rhetorical moves as well as the socio-pragmatic contextual resources, which play an important role in the construction, interpretation and use of the genre.

The report aims at proving the importance of a genre-based English for research space approach and showing that applied linguistics lies at the intersection of different disciplines and performs a vital role as an interdisciplinary branch of science.

СОЗДАНИЕ СЛОВАРЯ ПО АНАЛИЗУ ДИСКУРСА: АКТУАЛЬНОСТЬ ЗАДАЧИ

Ключевые слова: дискурс, дискурс-анализ, функциональная стилистика.

Анализ дискурса (дискурсивный анализ, дискурс-анализ) – широкое междисциплинарное направление, сформировавшееся в последние три десятилетия благодаря усилиям лингвистов, психологов, социологов, философов, этнологов, специалистов по теории коммуникации и представителей других дисциплин. За этот период на Западе произошла институционализация данной области исследований: был издан целый ряд учебных пособий по анализу дискурса (из наиболее заметных англоязычных упомянем Coulthard 1977; Brown/Yule 1983; Stubbs 1983; Schiffrin 1994; Schiffrin et al. 2001; Gee 1999; Wood/Kroger 2000; Baker/Ellice 2011; Gee/Handford 2012; Hyland/Paltridge 2013), не говоря уже об огромном числе монографий, коллективных сборников и индивидуальных статей, проводятся международные конференции, выходят в свет специализированные периодические издания и пр.

В России и Восточной Европе этот процесс идет не столь быстро, по-видимому, сказывается традиционный для славянских стран интерес к вопросам функциональной стилистики, которые в значительной степени пересекаются с проблематикой дискурс-анализа. О близости данных областей Ю. С. Степанов пишет: «Термин “дискурс” (фр. *discours*; англ. *discourse*) начал широко употребляться в начале 1970-х гг., первоначально в значении, близком к тому, в каком в русской лингвистике бытовал термин *функциональный стиль* (речи или языка).

Причина того, что при живом термине *функциональный стиль* потребовался другой – *дискурс*, заключалась в особенностях национальных лингвистических школ, а не в предмете. В то время как в русской традиции (особенно укрепившейся в этом отношении трудами академиков В. В. Виноградова и Г. О. Винокура) *функциональный стиль* означал особый тип текстов – разговорных, бюрократических, газетных и т. д., но также и соответствующую каждому типу лексическую систему и свою грамматику, в англосаксонской традиции не было ничего подобного, прежде всего потому, что не было стилистики как особой отрасли языкознания» (Степанов, 1995, с. 36).

Как бы то ни было, и в России, и в славянских странах понятия дискурса и дискурсивного анализа уже прочно вошли в обиход и завоевали заметное место в гуманитарных исследованиях. Между тем институционализация данного направления находится здесь еще в начальной стадии. Так, из русскоязычных учебных пособий широкого профиля можно отметить лишь (Макаров, 2003).

Настало время осмыслить опыт исследований дискурса в разных странах представителями разных школ, дисциплин и идеологических ориентаций. К обсуждению потенциала разных научных школ и научных направлений в контексте поднимаемых вопросов мы и приглашаем участников нашего круглого стола.

ДИССЕРТАЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В АСПЕКТЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Ключевые слова: академический дискурс, жанры и форматы академического дискурса, диссертационное исследование.

Viam supervadet vadens

Академический дискурс включает в себя совокупность текстов, которые представлены разными жанрами и форматами: *устные* – лекция, беседа, дискуссия, консультация, коллоквиум, презентация, оппонирование, практическое занятие, семинар, блок-семинар и др.; *письменные* – конспект, составление тезисов, выборка и анализ цитат, реферат, резюме, аннотация, эссе, научная статья, курсовая / дипломная / магистерская работы, кандидатская диссертация и др. Необходимо отметить, что выделенные жанры и форматы иллюстрируют способы решения наиболее существенных проблем академической коммуникации, обладают высокой частотностью, однако они не исчерпывают всю совокупность текстов, составляющих академический дискурс.

В центре нашего внимания находится кандидатская диссертация, которая представляет собой квалификационную работу на присуждение ученой степени кандидата наук. Написание диссертационного исследования – сложный и длительный процесс, вызывающий у соискателя множество вопросов, связанных не только с содержательным компонентом, но и с некоторыми формальными признаками, и в первую очередь с оформлением и структурированием.

Объем кандидатской диссертации, как правило, не должен превышать 100 страниц. Допускается увеличение объема диссертаций по гуманитарным наукам на 15 %. Иллюстрации, таблицы, библиографический список и приложения при подсчете объема диссертации не учитываются.

Кандидатская диссертация должна содержать следующие структурные части: титульный лист; оглавление; перечень условных обозначений (при необходимости); введение; общую характеристику работы; основную часть; заключение; библиографический список; приложения (при необходимости).

В разделе «Введение» дается обоснование круга вопросов, нуждающихся в дальнейшем изучении по научной проблематике, связанной с темой диссертации, обосновывается ее актуальность, показывается необходимость проведения исследований по данной теме для решения конкретной проблемы, развития конкретных направлений в соответствующей отрасли науки, отражается место диссертации среди других исследований в этой области.

В разделе «Общая характеристика работы» отражается связь работы с крупными научными программами и темами; формулируются цель и задачи исследования, а также положения, выносимые на защиту; отмечается личный вклад соискателя; представляются апробация и опубликованность результатов исследования, а также структура и объем диссертации.

Основная часть диссертации – это собственно содержательная часть работы, объем которой составляет обычно не менее трех глав. Структура должна примерно соответствовать указанным задачам исследования. Требования к основной части диссертации различаются в зависимости от научного направления, в котором работает соискатель. Общими требованиями являются наличие обзора литературы по теме исследования, освещение истории вопроса, описание методики и техники исследования, анализ результатов исследования. В конце каждой главы делаются краткие выводы по полученным результатам.

Заключительная часть представляет собой совокупность выводов по главам и их соотношение с общей целью и поставленными задачами.

Ошибки, встречающиеся в диссертационном исследовании:

- 1) лишенные естественности, надуманные формулировки темы, цели и задач;
- 2) недостаточная обоснованность актуальности исследования;
- 3) смешение актуальности исследования с его новизной;
- 4) отклонения от предмета исследования или даже его потеря на этапе формулировки задач исследования;
- 5) несоответствие метода предмету исследования;
- 6) нарушение логических правил классификации и систематизации как при планировании, так и при изложении материала;
- 7) недостоверность полученных результатов в силу их слабой обоснованности;
- 8) изобилие общих мест в тексте диссертации и отсутствие освещения специфических признаков исследовательского процесса;
- 9) избыточность излагаемого материала;
- 10) нарушение требований к научности используемого языка;
- 11) тождественность заключения.

Помимо собственно диссертации от соискателя требуется наличие официально опубликованных печатных работ по теме диссертации, и в первую очередь в изданиях, рекомендованных ВАК (не менее трех публикаций, в которых отражаются результаты диссертационного исследования).

Диссертация принимается в ходе процедуры, называемой *защитой диссертации*. Данная процедура включает в себя несколько этапов:

- 1) предварительная экспертиза;
- 2) экспертиза в соответствующем совете по защите диссертации – первичная и дополнительная (при необходимости);
- 3) заключительная экспертиза в ВАК.

Для соискателей степени кандидата наук устанавливаются также дополнительные испытания в виде предшествующих защите кандидатских экзаменов. Вместе с диссертацией соискатель должен подготовить автореферат диссертации, который представляет собой краткое изложение основных результатов диссертационной работы.

В настоящее время существует достаточно большое количество пособий, которые представляют собой своего рода сборники-рекомендации экспертов по написанию диссертаций. С нашей точки зрения, использование данных пособий может быть весьма полезным, однако следует помнить, что все сложности написания диссертации соискателю предстоит преодолеть самому, авторы пособий могут дать лишь несколько практических советов.

Чернышева Татьяна Владимировна
Алтайский государственный университет
г. Барнаул, Россия

ДИСКУРС-ЭКСПЕРТИЗА НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ДЛЯ ЖУРНАЛА, РЕКОМЕНДОВАННОГО ВАК

Ключевые слова: академический дискурс, дискурсивные практики, коммуникативная деятельность и ее эффективность, научная статья как академический жанр.

Доклад посвящен проблемам создания, развертывания академического дискурса, а также его оценке в ходе дискурс-экспертизы научных статей в процессе их редактирования с учетом современных требований и подходов к содержанию и уровню ваковских журналов, в которых публикуются основные результаты научных исследований.

Научное издание

**АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС
И ДИСКУРСНЫЙ ПОДХОД
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Материалы
Международного круглого стола
Минск, 16–18 апреля 2015 г.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Е. А. Логвинович*

Дизайн обложки *О. В. Гасюк*
Технический редактор *Т. К. Раманович*
Компьютерная верстка *О. В. Гасюк*
Корректор *Л. С. Мануленко*

Электронный ресурс 0,7 Мб.

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.